



Universidade de Departamento de Educação
Aveiro

2014

**ANA MÉCIA
T. ROMÃO**

**A MÚSICA COMO SUPORTE DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA
ESTRANGEIRA (*ESPAÑHOL E INGLÊS*)**



**Universidade de
Aveiro**

Departamento de Educação

2014

**ANA MÉCIA T.
ROMÃO**

**A MÚSICA COMO SUPORTE DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA
(*ESPAÑHOL E INGLÊS*)**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º. Ciclo do Ensino Básico e Secundário, realizada sob a orientação científica da Profª. Doutora María Jesús García Méndez, Leitora de Espanhol no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Aos meus pais, a verdadeira banda sonora da minha vida.

O júri

Presidente

Prof^a. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins

Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor António Barreira Moreno

Professor Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Prof^a. Doutora María Jesús García Méndez

Leitora de Espanhol no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora María Jesús García Méndez, por toda a dedicação, disponibilidade e apoio prestados na realização deste projeto.

Às minhas orientadoras cooperantes, Professora Margarida Cruz e Silva e Professora Dina Jordão, com quem cresci e aprendi bastante ao longo de todo o estágio.

À Professora Doutora Susana Pinto, por toda a ajuda prestada ao longo deste projeto.

Aos meus amigos: Maria, Ana, Ana Vitor, Vanessa, João Pedro, Carlos, João Lopes, Pri e João Miguel (o meu guitarrista de serviço), por todo o apoio, horas de desabafos, ideias debatidas e sofrimentos partilhados.

À minha eterna parceira de estágio, Tânia: este projeto vai ser sempre nosso.

Aos meus meninos, a minha fonte de inspiração que me alegrava todas as manhãs de estágio. Por eles caminhei e com eles terminei.

À minha família, pelo esforço e grande amor demonstrados.

Aos meus pais, porque lhes devo tudo, porque são o grande pilar da minha vida.

Palavras-chave

Música/canções; motivação; ferramentas didáticas; ELE e ILE.

Resumo

Este relatório visa apresentar as potencialidades que o uso da música pode revelar no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), em sala de aula. O estudo foi efetuado em duas turmas de 7º ano, uma de Inglês e outra de Espanhol, durante o presente ano letivo de 2013/14, no âmbito da unidade curricular de *Prática de Ensino Supervisionada*. A utilização de músicas, considerada uma atividade lúdica, influencia o aumento de motivação e interesse por parte dos alunos, possibilitando também trabalhar diversas competências relativamente à língua em aprendizagem.

Em primeiro lugar, será apresentada uma fundamentação teórica do uso da música/canções no ensino-aprendizagem de LE, procedendo-se depois à análise dos documentos reguladores que contemplam a presença destes conteúdos, e ainda à música como fator de motivação e como facilitadora de aprendizagem de uma língua. Seguidamente é feita uma apresentação teórica dos procedimentos metodológicos utilizados, privilegiando-se a investigação-ação. De forma a obter a informação necessária para a realização deste relatório, foram elaborados vários instrumentos de recolha de dados: inquéritos (aos alunos e professores de LE), entrevistas (às professoras cooperantes neste estágio) assim como notas de campo, produto da observação direta.

À luz da análise desses dados, pretendemos partilhar os resultados obtidos através deste estudo, concluindo que a música e o uso de músicas nas aulas de ELE e ILE são um recurso que permite e facilita criar e melhorar as atividades comunicativas na sala de aula, e, em consequência, estimular os alunos para um melhor e mais agradável ambiente de aprendizagem.

Pelo exposto, propomos uma maior integração das atividades “com música” como ferramenta ativa e facilitadora de aprendizagem nas aulas de LE.

Keywords

Music, song, motivation, foreign language, ESL and SSL.

Abstract

This report aims to present the potential that the use of songs in teaching and learning a foreign language in the classroom can reveal. This study was conducted in two middle school classes (year 7), one in English and the other one in Spanish, in the academic year 2013/2014 within the Supervised Teaching Practice curricular unit.

The use of songs, considered a leisure activity, influences the increase of motivation and interest of students, allowing the work of various skills relating to language learning. First a theoretical basis regarding the use of music in teaching-learning processes will be presented, followed by the analysis of official regulatory documents and afterwards a brief theoretical analysis about music as a motivator and facilitator role of language learning. Then, a presentation of the methodological procedures used is made, favoring the research-action method. In order to obtain the information necessary to carry out this report, various data collection instruments were developed. Looking for answers among students, a questionnaire survey was implemented, field notes were created and also, due to the need of a more detached perspective,, were conducted several interviews to the cooperating teachers and teachers of foreign languages.

After collecting and analyzing the data, the conclusions of the study are shared about the advantages and motivation in the use of songs in LE. Music, as didactic activity, allows exploring different skills and introduces the cultural component of the language, by being a resource that promotes good mood and stimulates positive emotions in students.

Music is present every day in the lives of young people, revealing itself as a didactic resource seen as an asset in the teaching and learning of a foreign language, since it provides the motivation and interest of students in the classroom.

Palabras clave

Música/canciones; motivación; herramientas didácticas; ELE e ILE.

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo presentar el potencial didáctico que representa el uso de la música/canciones, en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. La investigación se ha llevado a cabo durante las Prácticas realizadas con dos grupos de alumnos del 7º año de escolaridad en Portugal, y en las dos lenguas en estudio (Español e Inglés).

El uso de canciones, considerada como actividad lúdica, motiva y estimula el interés de los estudiantes por aprender y desarrollar competencias que van desde el plano lingüístico al sociocultural e intercultural, en un proceso de aprendizaje global.

Partimos, en primer lugar, de un marco teórico que otorga legitimidad a la utilización de la música/canciones como recurso didáctico, en los varios documentos normativos que conforman los currículos oficiales de la enseñanza del Español (PCIC) y del Inglés (EAQUALS), señalando su papel facilitador y de motivación para los aprendices.

Asimismo, presentamos los diferentes procedimientos metodológicos utilizados, que se centran, sobre todo, en la investigación-acción, a fin de obtener la información necesaria para elaborar un informe basado en los datos que recogen los diversos instrumentos de recogida de los mismos: encuestas (a alumnos y a profesores de LE), entrevistas (a las profesoras coorientadoras de estas Prácticas) y notas de campo, producto de la observación directa.

A la luz de este análisis, hemos querido compartir los resultados obtenidos a través de este estudio, concluyendo que la música y el uso de canciones en las clases de ELE e ILE son un recurso didáctico que permite crear y mejorar las actividades comunicativas dentro del aula, y, estimulando así al alumnado para un mejor y más agradable ambiente de aprendizaje.

Por todo ello, proponemos una mayor integración de las actividades “con música”, como herramienta activa y facilitadora de aprendizaje dentro del aula.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	7
 CAPÍTULO I – A MÚSICA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA VISÃO HISTÓRICA	11
1. A importância da música em Espanhol Língua Estrangeira (ELE) e Inglês Língua Estrangeira (ILE)	15
2. A presença da música nos instrumentos reguladores do ensino de ELE e ILE	17
2.1 Análise do programa do Ministério da Educação português	18
2.2 <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i> - QECR (2001)	20
2.3 <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> - PCIC (2006)	24
2.4 <i>EAQUALS</i> – British Council (2011)	26
2.5 Conteúdos apresentados nos manuais do 7ª ano de escolaridade	27
3. Reflexão pessoal como estudante de línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol), ao longo de todo o processo de ensino	29
 CAPÍTULO II – O PAPEL MOTIVADOR E FACILITADOR DA MÚSICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE UMA LE	35
1. A motivação e o papel facilitador da música no ensino-aprendizagem	37
2. Influência do Cinema, da Literatura e dos <i>mass media</i>	41
3. Dignificar o uso de canções no ensino-aprendizagem de LE	43
4. Reflexão sobre as características dos alunos integrantes deste projeto	45
 CAPÍTULO III – ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS, PROCEDIMENTOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	49
1. Metodologia de investigação-ação (I-A)	51
1.1 Tipos de metodologia de investigação-ação	53
1.2 Reflexão sobre o conceito de investigação-ação	54
1.3 Características da investigação-ação	54
1.4 Análise de conteúdo	55
2. Contexto de emergência do projeto	56
3. Questões e objetivos de investigação	57
4. Contexto de intervenção	58
4.1 Espanhol	58

4.2 Inglês.....	60
5. Instrumentos de recolha de dados.....	62
5.1 Inquérito por questionário aos alunos pós projeto de intervenção.....	63
5.2 Entrevista.....	65
5.3 Notas de campo.....	66
5.4 Materiais pedagógicos.....	67
 CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	 77
1. Análise do questionário.....	79
2. Notas de campo.....	101
3. Entrevistas.....	105
3.1 Entrevistas a professores de línguas estrangeiras.....	105
3.2 Entrevistas às professoras cooperantes deste projeto.....	114
4. Algumas considerações finais.....	117
 CONCLUSÕES.....	 121
1. Limitações ao estudo.....	123
2. Sugestões para trabalhos futuros.....	124
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRAFIA.....	 127
 ANEXOS.....	 131

ÍNDICE DE GRÁFICOS

gráfico 1 - Na tua opinião, como é mais fácil aprender espanhol?.....	80
gráfico 2 - Enumera de 1 a 5 quais as atividades que gostas mais.....	81
gráfico 3 - Gostaste de ouvir música nas aulas de espanhol?.....	82
gráfico 4 - Porquê?.....	82
gráfico 5 - Qual foi a canção que mais gostaste de ouvir nas aulas de espanhol?.....	83
gráfico 6 - Na música <i>En la Ciudad</i> , como te sentiste quando a ouviste?.....	84
gráfico 7 - Que conteúdos aprendeste com a canção <i>En la Ciudad</i> ?.....	85
gráfico 8 - Na aula sobre 'Madrid' ouviste 2 músicas, qual gostaste mais?.....	86
gráfico 9 - Que conteúdos aprendeste com a canção <i>Ella</i> , da cantora Bebe?.....	86
gráfico 10 - Na tua opinião, como é mais fácil aprender Inglês?.....	92
gráfico 11 - Enumera de 1 a 5 quais as atividades que mais gostaste.....	93
gráfico 12 - Gostaste de ouvir música nas aulas de Inglês?.....	93

gráfico 13 - Na aula com música ao vivo ouviste 2 músicas: qual gostaste mais?	94
gráfico 14 - Na música <i>Price Tag</i> , como te sentiste quando a ouviste?	95
gráfico 15 - Que conteúdos aprendeste com esta canção (<i>Price Tag</i>)?	95
gráfico 16 - Que conteúdos aprendeste com a canção <i>Empire State of Mind</i> , da cantora Alicia Keys?	96
gráfico 17 - atividade mais interessante	117
gráfico 18 - música e afetividade	118

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Estrutura e objetivos do inquérito por questionário	65
Tabela 2 - tabela ilustrativa da 4ª atividade com música (Espanhol)	71
Tabela 3 - Categorias e subcategorias	87
Tabela 4 - C.1. Atividade mais interessante (Espanhol)	88
Tabela 5 - C.2. Atividade menos interessante (Espanhol)	90
Tabela 6 - C.3. A música e a afetividade (Espanhol)	91
Tabela 7 - Categoria C.1. (Inglês)	98
Tabela 8 - C.2. Atividade menos interessante (Inglês)	99
Tabela 9 - C.3. A música e a afetividade (Inglês)	101
Tabela 10 - C.1. representações de música/canções observáveis	102
Tabela 11 - C.2. Reação dos participantes	103
Tabela 12 - C.3. Dificuldades na preparação das atividades	104
Tabela 13 - C.4. Dificuldades na execução das atividades	104
Tabela 14 - Perguntas e objetivos da entrevista	106
Tabela 15 - Categorias da entrevista	107
Tabela 16 - C.1. Frequência da utilização da música em sala de aula	108
Tabela 17 - C.2. Características das canções utilizadas	109
Tabela 18 - Vantagens que o professor reconhece na utilização de música	110
Tabela 19 - C.4. Reação dos alunos à utilização de canções	112
Tabela 20 - C.5. a música como promotora de motivação e interesse	113

"A música oferece à alma uma verdadeira cultura íntima e deve fazer parte da educação do povo."

François Guizot

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito do Mestrado de Ensino em Inglês e Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, realizado no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Reflete em si parte do trabalho realizado durante o estágio, ao longo do último ano letivo, onde se procurou recolher dados relativamente ao projeto que este relatório apresenta. Este estágio foi realizado em duas escolas distintas, com dois níveis distintos, e evidencia em si a diversidade estudantil que foi parte integrante deste projeto.

A principal motivação para a realização deste projeto deveu-se inicialmente ao facto de sempre me ter interessado pela música no geral, como parte cultural de uma comunidade, país ou língua. Por esta razão, e dado que também tenho um percurso vasto como aluna de música no Conservatório, a utilização de canções desde sempre me fascinou, interessou e motivou bastante durante o meu período escolar, independentemente da disciplina a ser lecionada ou até mesmo o nível em que se inseria. Pode, numa visão exterior, parecer pouco relevante a utilização de canções em sala de aula, contudo, e numa perspetiva muito pessoal, a música deteve um peso muito grande na minha vida, onde desde cedo relacionei as canções estrangeiras que ouvia com as mensagens que transmitiam, e por isso mesmo foi desta forma a música a grande impulsionadora da minha aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ao compreender a necessidade de realização de um projeto de investigação para a conclusão do mestrado, surgiu então a ideia de explorar as canções como suporte de atividades didáticas, colocando a questão da motivação como ponto de partida. Assim, e após sugestão à orientadora do relatório, foram delineados os moldes iniciais para a realização do presente projeto, implementando canções em ambas as turmas de estágio.

Desta forma deu-se início ao estágio procurando introduzir, sempre que possível, canções durante as intervenções, antes, durante e após a implementação do projeto em si. Aquando dessas intervenções foi também realizado um diário do docente que teria como função registar algumas observações feitas por parte da estagiária, dando assim a possibilidade de analisar posteriormente algumas situações concretas face à implementação das ditas atividades musicais.

Foram necessárias algumas recolhas informais de informação relativamente ao estilo musical dos alunos, bem como adaptações das próprias canções consoante as reações obtidas, pois, as características gerais das turmas eram bastante diversas, com números de alunos diferentes, classes económico-sociais e até níveis de aprendizagem distintos. Por este motivo foi necessária uma readaptação de algumas atividades previamente pensadas, como o caso da canção ao vivo em espanhol.

Por outro lado, e já durante o período de estágio, no decorrer da criação das atividades para o projeto de investigação, surgiu a ideia de ir para além da utilização de canções áudio, procurando aproveitar também recursos que aprendi ao longo da minha formação musical. Assim, foi introduzida uma aula em cada uma das turmas, onde as canções utilizadas eram interpretadas ao vivo, procurando adaptar a canção ao nível dos alunos e elaborando atividades que permitissem o uso de músicas ao vivo. No caso da aula de Inglês, contou também com a participação de um colega no acompanhamento de guitarra a uma das canções interpretadas. Por falta de disponibilidade, o mesmo não aconteceu em Espanhol, no entanto foi possível a realização de uma canção ao vivo com a letra criada na íntegra, apenas para o propósito da aula.

A constituição deste relatório de estágio é composta por três grandes partes. A primeira diz respeito ao levantamento da literatura enquadrada na temática da utilização de canções no ensino-aprendizagem, fazendo um breve percurso histórico da inserção da música como atividade didática, passando por uma análise extensiva de vários instrumentos reguladores no ensino das línguas inglesa e espanhola, terminando com uma revisão literária face ao papel motivador e facilitador que a música apresenta no ensino-aprendizagem de uma LE. Numa segunda parte, são apresentadas as orientações metodológicas utilizadas na elaboração deste projeto, bem como o contexto de emergência, os objetivos e questões de investigação a que o projeto se propõe responder, os instrumentos de recolha de dados para análise e ainda, o contexto de intervenção, onde se elabora uma descrição mais completa das escolhas e turmas onde as intervenções foram efetuadas. Existe ainda, nesta segunda parte, uma descrição mais detalhada de todas as atividades com música utilizadas no projeto de intervenção, tanto na área do Inglês, como na área do Espanhol.

Numa terceira e última parte, é efetuada uma análise exaustiva de todos os dados recolhidos ao longo do projeto, finalizando com o cruzamento dos mesmos após a análise dos dados referentes a cada uma das duas turmas, bem como das notas de campo

e entrevistas efetuadas a professores de LE e às professoras cooperantes. Foi imperativa a criação de categorias e subcategorias para algumas das análises de dados, utilizando assim uma análise mista, qualitativa e quantitativa, que permitirá a compreensão e exploração dos dados numa dimensão mais completa.

Acredito, sinceramente, que durante a elaboração deste relatório tenha existido um grande crescimento profissional e pessoal da minha parte, aprendendo a cada passo dado e sendo orientada neste caminho através das incansáveis e sempre prestáveis professoras que me acompanharam ao longo de todo este percurso de estágio. Por outro lado, espero também que este projeto se torne inspirador para futuros e atuais professores de LE, demonstrando as potencialidades da utilização de canções em sala de aula, e destacando a música para além de uma mera atividade lúdica, comprovando que o uso de canções no ensino-aprendizagem de uma LE comporta em si diversas vantagens.

CAPÍTULO I – A MÚSICA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA VISÃO HISTÓRICA

“A música está em tudo. Do mundo sai um hino.”

Victor Hugo

Para encontrar o conceito de ‘música’ no Ensino de Línguas, é necessário primeiro definir o termo utilizado. Desta feita, encontrando no dicionário *Priberam da Língua Portuguesa* a seguinte definição que mais se assemelha: “Organização de sons com intenções estéticas, artísticas ou lúdicas, variáveis de acordo com o autor, com a zona geográfica, com a época, etc.”¹. Por outro lado, e ao longo de todo este relatório, serão encontrados os termos ‘canção’ e/ou ‘música’, que pressupõem ser definidos, segundo D. Griffée como:

“The word *songs* refers to pieces of music that have words, especially popular songs such as those one hears on the radio. By *music* is meant instrumental music, for example, symphonic, chamber, easy listening, or solo instruments such as the organ, flute or guitar” (1995: 3).

Esta será então a definição de música que irá prevalecer ao longo de todo o relatório.

A música, ou apenas formas musicais/audíveis, começam a ser utilizadas com intuitos didáticos durante a Segunda Guerra Mundial, aplicadas através do método áudio-lingual. Nessa altura, a língua inglesa tomou grandes proporções devido à grande ascensão dos Estados Unidos da América como a maior potência económica; para além disso, tornava-se imperativo para os soldados americanos apreender com urgência as línguas estrangeiras. Este método, baseado na teoria behaviorista de Skinner, defende a criação de hábitos automáticos de fala, destacando sempre em primeiro lugar a oralidade, e priorizando as atividades que incluíssem audições, tais como diálogos, essencialmente gravados por nativos (geralmente acompanhados de ilustrações), evitando a todo o custo o recurso à língua materna. Incide na repetição, individual ou em grupo, com o objetivo de uma memorização rápida da língua. Assim, utilizando suportes audíveis, este método cria as bases para a utilização de canções no ensino-aprendizagem da língua, onde se transpõe o uso do diálogo para o uso da letra da canção a ser trabalhada.

Segue-se a este método, o método comunicativo, que tem o seu auge no início dos anos 80. Historicamente, esta época é marcada por uma forte emigração, aumentando assim a necessidade de conhecer diferentes línguas para a melhoria da comunicação no país para onde as pessoas se deslocavam. Acrescido a esta acentuação migratória, existiu também um aumento significativo de escolas que permitiam a

1

"música", in Dicionário *Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/DLPO/m%C3%BAstica> [acedido a 10 de Abril de 2014].

possibilidade de os alunos aprenderem línguas estrangeiras. Dada esta progressão no ensino, que se reflete também com a evolução da sociedade, foi necessário uma nova metodologia didática que preenchesse as necessidades. Assim, surge o método comunicativo, de acordo com David Nunan (1991) deve atingir este 5 pré-requisitos:

1. An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.
2. The introduction of authentic texts into the learning situation.
3. The provision of opportunities for learners to focus, not only on language but also on the learning process itself.
4. An enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.
5. An attempt to link classroom language learning with language activities outside the classroom.

Este é, ainda, um dos métodos mais utilizados hoje em dia em sala de aula, com algumas variantes de cunho pessoal por parte de cada professor; contudo, seguem maioritariamente estes contornos gerais. A inserção do método comunicativo, tal como referido anteriormente, deveu-se também à evolução da sociedade, por isso mesmo está relacionado com a música nesse aspeto, onde as questões da globalização e da comunicação se interligam. Assim, a música reflete também estas duas questões, sendo um ótimo recurso didático para esta metodologia de ensino.

Já no início dos anos 90, e entrando na utilização da música propriamente dita, surge um estudo que procurou analisar os efeitos do uso da música no ensino de uma língua estrangeira (concretamente na aquisição de vocabulário). Assim, Medina (1990) divide um conjunto de 48 alunos espanhóis que aprendem inglês como segunda língua, em quatro grupos. Um primeiro grupo ouviu uma história numa versão cantada; um segundo grupo ouviu apenas a versão falada; um terceiro ouviu a música ao mesmo tempo que viu algumas imagens ilustrativas da mesma; e, finalmente, um último grupo ouviu simultaneamente a versão falada e viu as imagens, anteriormente referidas. O grupo que obteve melhores resultados de entre os quatro mencionados foi o grupo que conciliava a canção com a imagem, memorizando mais facilmente a história devido à entoação e rimas, associando sempre às imagens projetadas que auxiliavam na memorização.

1. A importância da música em Espanhol Língua Estrangeira (ELE) e Inglês Língua Estrangeira (ILE)

De acordo com Griffe (citado por Yagüe, 2003:10) existem 6 fortes razões para utilizar canções nas aulas de língua estrangeira:

1. Crea un ambiente positivo en la clase: relaja a los estudiantes, crea una atmósfera de trabajo divertida y proporciona seguridad a aquellos alumnos que se sienten más inseguros.
2. Por su *input* lingüístico: Parece haber una profunda relación entre ritmo y discurso. Ser sensibles al ritmo es un primer paso básico y necesario en el aprendizaje de una lengua y qué mejor que exponer el ritmo a los alumnos a través de la música. Además, el lenguaje natural de las canciones, a veces, es preferible, frente a la artificialidad de la lengua existente en ciertos manuales.
3. Por su *input* cultural: La música es una reflexión del tiempo y el espacio en que es producida, por lo que son muy idóneas para utilizarlas como reflexiones históricas. Cada canción es una cápsula cultural llena de información social, así que llevar a clase una canción es llevar un “pedacito” de cultura.
4. La canción como texto: la canción puede usarse como texto, de la misma forma que un poema, un cuento, una novela, un artículo de periódico, o cualquier material real.
5. Canciones y música como complemento: pueden usarse para completar un manual, para marcar un cambio, en ocasiones especiales, como Navidad; o como complemento en clases de diferente índole:
 - Clase de conversación. Puede utilizarse para discutir su forma, contenido, y propiciar un debate al igual que se hace con la poesía u otros discursos escritos
 - Clase de vocabulario. Las canciones son especialmente idóneas para la introducción de vocabulario porque propician un contexto.
 - Clase de gramática. En las canciones, las estructuras gramaticales se usan en un contexto natural que ayuda a conocer su uso.
 - Clase de pronunciación. Los tonos, ritmos y acentos de la música propician el aprendizaje de la pronunciación.
6. Interés de los alumnos: Es un hecho que las nuevas generaciones han crecido en un ambiente de globalización musical en el que las figuras del pop actual forman parte de la vida de los alumnos. Este puede ser un punto de conexión con el mundo del alumno, que sirve para motivar su interés y participación en la clase, la lengua y el aprendizaje.

De facto, estas razões surgem como primordiais para o uso de canções no ensino de LE, e podem também ser encaradas como vantagens para o ensino-aprendizagem, dado que reúnem diversas condições que remetem para o aumento: (1) da aquisição de conhecimentos (linguísticos, culturais, lexicais e gramaticais); (2) do bom ambiente em sala de aula; (3) da compreensão auditiva (através da audição da letra da canção); (4) da expressão oral (com debates e interpretações da canção); e ainda (5) da motivação, despertando o interesse dos alunos para a aprendizagem da língua tendo como base impulsionadora os artistas que mais gostam e admiram. Tendo em conta todos estes fatores, a utilização de canções reflete-se, assim, como um excelente recurso didático a ser usado em sala de aula, facilitando a aquisição de conhecimentos e aumentando a motivação e participação.

De acordo com Alcalde, as canções possuem três níveis de exploração distintos, sendo eles o musical, o textual e o cultural. Assim, as canções são “una fuente de *input* lingüístico pero también sociocultural, por lo que dependiendo de la manera en que planteemos el diseño de actividades con canciones conseguiremos trabajar o no sobre todos sus planos” (2007:17). Por um lado, a exploração do nível musical leva à conexão com as sensações transmitidas pelo ritmo e sonoridade da canção, por outro, a exploração cultural permite uma maior aproximação com a cultura da língua a ser aprendida, bem como o género musical, o artista que interpreta a canção, a temática da canção, etc. Por fim, na exploração textual, as canções possibilitam ainda a análise da intenção comunicativa da canção, o tipo de fala, bem como a forma do texto, que para a referida autora inclui a tipologia textual, o registo, os recursos estilísticos, ou a forma linguística, o nível discursivo, léxico, gramatical, etc.

Para que a canção seja explorada na sua total potencialidade, as atividades musicais em sala de aula devem ser utilizadas de diferentes formas, pois “cuanto más variadas sean las técnicas empleadas en el diseño de actividades con música, más fácil será que logremos, no ya que las canciones gusten a los alumnos, pero sí al menos que les interesen.” (Alcalde, 2007:20). Desta forma, existe a possibilidade de explorar as três vertentes anteriormente referidas, tendo também alguma atenção quanto à seleção das canções, adequando-as às necessidades e interesse dos alunos.

Para Miftahudin (2011:13), existem algumas vantagens no uso de canções no ensino de Inglês, sendo estas:

- a) Songs contribute a growth of meaning. Thus, it can enrich and enhance the students' vocabulary.
- b) Songs help students to enhance students' motivation in learning English. It offers opportunities for language practices in some skills and language components including vocabulary since songs are interesting, students will be attracted to sing them well and remember the lyrics.
- c) Songs offer repetition so that the students find it easier to imitate and memorize the words.
- d) The lyrics of songs remind students of the words that have been learned.
- e) By using song, students have many opportunities to practice their English skills. The students do not sing only during the singing time or the singing class, but also out of the class.

2. A presença da música nos instrumentos reguladores do ensino de ELE e ILE

"Donde hay música no puede haber cosa mala
[...] Alivia los trabajos que nacen del espíritu."

Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*

Para procurar conhecer que evidências da música existem nos diversos documentos reguladores no ensino de ambas as línguas, foi feita uma análise extensiva de cada um deles, destacando assim todas as referências, diretas ou indiretas, à utilização de canções no ensino-aprendizagem de LE. Esta análise iniciará-se com o Programa do Ministério de Educação português, partindo depois para uma análise do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e terminando com a análise extensiva dos manuais utilizados no âmbito deste projeto de estágio. Pretende-se, pois, com esta análise, compreender não só se a música é evidenciada nos documentos reguladores, mas também se, relativamente aos manuais, as canções detêm algum lugar de destaque, onde, caso isso aconteça, será também analisado se são utilizadas em todo o seu potencial pedagógico-didático.

2.1 Análise do programa do Ministério da Educação português

Analizando de forma mais concreta e focalizando a análise no âmbito do ensino das línguas espanhola e inglesa em Portugal, foi feita também uma leitura extensiva dos Programas do Ministério da Educação, procurando evidências da importância da música no ensino-aprendizagem das línguas em questão.

As finalidades descritas nos dois programas ministeriais refletem logo à partida a possibilidade de introdução de canções, referindo que se pretende “proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos”², bem como o destaque nos objetivos gerais, onde surge a ideia de aquisição de competências básicas de comunicação da língua, reforçando que o aluno deve “compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social” (*ibid*). Ainda nos objetivos gerais do Programa do Ministério da Educação, destaca-se a questão de “aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola” (*ibid*), sendo que a cultura musical de um povo é sempre algo particular.

Num quarto ponto, o programa refere os conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes) a serem tratados, especificando-os em seis domínios: compreensão oral; expressão oral; compreensão escrita; expressão escrita; reflexão sobre a língua e aprendizagem; e ainda aspectos socioculturais. No primeiro domínio – compreensão oral – o documento refere a utilização de vários procedimentos, tais como diversos “meios de reprodução (vídeo, cassetes)” (*ibid*), destacando ainda nas atitudes, “mostrar atenção e respeito pelas mensagens orais articuladas em espanhol por diferentes falantes” (*ibid*).

No domínio dos aspectos socioculturais, o documento refere, a nível de conteúdos, “aspectos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol, próximos dos interesses dos alunos”, “referências geográficas e culturais sobre os países onde se fala espanhol”, destacando ainda neste ponto as relações humanas, referindo “locais de encontro da juventude; o trabalho; o tempo livre; as férias; as festas;” (*ibid*). Refere também, no âmbito dos conteúdos socioculturais, que se deve trabalhar a “Presença em

² Programa de Espanhol do Ministério da Educação, in file:///C:/Users/mecia/Downloads/programa_espanhol03.pdf, [acedido a 11 de Janeiro de 2014];

Portugal do espanhol: filmes, **canções**, anúncios em jornais e estabelecimentos públicos, manuais de instruções, etiquetas...”.

Também no Programa de Inglês do Ministério da Educação³ existem diversas referências, diretas e indiretas, relativamente ao uso de canções no ensino-aprendizagem da língua.

De acordo com o documento, a aprendizagem de uma LE pressupõe o desenvolvimento de todas as valências do aprendiz: pensar, agir, sentir e criar. Assume também que a aprendizagem de uma LE proporciona um crescimento globalizado do aluno, já que:

- Combina competência linguística e desenvolvimento pessoal e social.
- Cria oportunidades para o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita.
- Educa a sensibilidade a sons e a ritmos e evidencia o valor das palavras e das estruturas frásicas.
- Promove a reflexão sobre o funcionamento da língua (estrangeira e materna).
- Exercita processos intelectuais e metacognitivos.
- Materializa abordagens multidisciplinares.
- Estimula a autoconfiança.
- Desenvolve a compreensão e o respeito por universos socioculturais diferenciados.

Face a estes objetivos estipulados pelo Programa de Inglês, são visíveis as inserções indiretas da música, pois, tal como foi referido anteriormente, Griffe (citado por Yagüe, 2003) assume que o uso de canções estimula: competências de comunicação oral, a autoconfiança e a pronúncia (através de sons e ritmos e acentos da música). Por outro lado, através da utilização de canções, é possível desenvolver a compreensão e o respeito por universos socioculturais diversos, dado que a música é parte integrante da cultura de uma língua.

Relativamente às finalidades da disciplina de inglês estipuladas no programa, assume-se a fomentação de “uma dinâmica intelectual que não se confina à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma atualização permanente de conhecimentos” (p. 8). Refere ainda, como objetivos gerais: “interpretar e produzir diferentes tipos de texto, usando as

³ Programa de Inglês do Ministério da Educação português (PIMEP), in <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=145&ppid=3> [acedido a 11 de Janeiro de 2014];

competências discursiva e estratégica com crescente autonomia”, “relacionar-se com a cultura anglo-americana, questionando padrões de comportamento diversificados” e “manifestar, pela partilha de informação, ideias e opiniões, atitudes positivas perante universos culturais diferenciados – o(s) colega(s), o professor, a(s) cultura(s) alvo (Grã-Bretanha e Estados Unidos)” (p.11).

No que se refere à componente sociocultural da língua, o documento menciona que o aluno deve caracterizar o seu universo sociocultural e das culturas alvo. Por esse motivo, pressupõe-se que o aprendente analise e compare, entre outros pontos: “hábitos diários”; “formas de relacionamento”; “profissão/ocupação”; “atividades culturais”; “dias especiais”, etc. (p.48). O uso de canções por servir, direta ou indiretamente, para a exploração destes pontos, sendo um recurso didático que possibilita a caracterização da cultura alvo.

Quanto aos processos de operacionalização, são assinaladas finalidades que o aluno deve atingir para adquirir o nível de ensino em que está inserido. Assim sendo, e relativamente ao ponto da utilização de música em concreto, o documento refere que o aprendente “desenvolve formas de autoaprendizagem” e para isso “usa equipamento auxiliar – **áudio**, vídeo, computador...”, “recita textos (poemas, **canções**, lengalengas...)” e “reproduz histórias, **canções**, casos do dia” (*ibid*, p.55-56).

Após a análise extensiva destes dois documentos, a existência da música é perceptível, demonstrando assim a sua importância nos programas oficiais do Ministério da Educação português, quer na vertente sociocultural da língua, quer como recurso didático.

2.2 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - QECR (2001)

“O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permite, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais.”

(QECR, 2002:73)

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*⁴ (QECR) é um documento elaborado em 2001 pelo Conselho da Europa, no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural. Este documento refere, como já é sabido, seis níveis comuns de referência, para três grandes tipos de utilizador da língua: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente, pretendendo assim avaliar e classificar de forma mais uniforme o domínio da língua em toda a Europa, onde “um conjunto de níveis comuns de referência como um instrumento de calibração é particularmente bem visto por profissionais que, como em outras áreas, consideram uma vantagem trabalhar com medidas e normas estáveis e reconhecidas” (QECR, 2001:14).

Pretende-se, com a análise deste documento, encontrar referências à utilização de canções na aprendizagem de LE, em qualquer um dos três níveis de exploração anteriormente referidos: nível musical, textual e cultural (Alcalde, 2007), destacando assim a importância da música neste contexto, e tendo como base um documento europeu que “descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação” (QECR, 2001:19), assumindo ainda, relativamente às medidas de carácter geral, que pretende ajudar na aquisição de “um conhecimento mais vasto e mais profundo sobre o modo de vida e a mentalidade de outros povos, assim como sobre o seu património cultural” (p. 21). Desta forma depreende-se que, **sendo a música parte integrante de cada cultura, esta deve fazer parte da aprendizagem da língua.**

Assume-se a pretensão do desenvolvimento da competência comunicativa na língua do aprendente, que pode ser dividida em 4 domínios (domínio público, privado, profissional e educativo), sendo que o primeiro, domínio público, refere-se a “tudo aquilo que se relaciona com as interações sociais comuns (organismos na área da administração e dos negócios, serviços públicos, atividades culturais e de lazer de natureza pública, relações com os *media*, etc.)” (p.36). É ainda relativamente ao domínio público, acreditando que a música se insere neste âmbito, que o QECR refere que o indivíduo “atua como cidadão ou membro de uma organização e está empenhado em diferentes transações com várias finalidades” (p.76).

⁴ QECR, Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação, in <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88> [acedido a 15 de Agosto de 2014].

Ainda no âmbito dos domínios, o documento evidencia um extenso quadro (p.77) referente ao contexto externo de utilização, onde se encontram as categorias descritivas em cada domínio, aplicadas às distintas situações (lugares, instituições, pessoas, objetos, acontecimentos, operações e textos), “classificadas de acordo com os domínios passíveis de serem encontrados na maioria dos países europeus” (p.79). Como veremos mais adiante, no capítulo II, a música pode estar relacionada com outras artes: como a televisão, o cinema, a dança, o teatro, etc. É por esse motivo que se destacam também, dentro destas categorias descritivas, diversas situações onde a música pode estar inserida, comprovando assim a importância da inserção da música na aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim enumeram-se, consoante as diversas situações, as que estão relacionadas com a música, direta ou indiretamente.

- Lugar: “estádios, (...) teatro, cinema, tempos livres, bar, locais de Culto, (...) auditórios”.
- Instituições: “redes sociais”.
- Pessoas: “fãs, espectadores, atores, público”.
- Objetos: “equipamento desportivo/de lazer (...) programas (...) equipamento audiovisual, computadores”.
- Acontecimentos: “festas (...), espetáculos, (...) feiras”.
- Operações: “rotina quotidianas: (...) ver TV e ouvir rádio, entretenimento (...) divertimentos públicos e ocupação de tempos livres”.
- Textos: “textos orais em registo de áudio e vídeo (...) anúncios (...) hinos (...) Material publicitário (...) obras de referência (...) textos em computador, videotextos”.

O documento refere a possibilidade de subdividir os domínios em tópicos “que constituem o centro do discurso, da conversa, da reflexão ou da composição, como centros de atenção de determinados atos comunicativos” (p.83), criando ainda subcategorias para esses mesmos tópicos. Direccionando mais uma vez esta análise para a área da música, esta insere-se no tópico 4. Tempo livre e diversões, sendo que o tópico se subdivide em diversos pontos. Nesses mesmos pontos, a música é indiretamente referenciada em: 4.1 lazer, 4.2 passatempos e interesses, 4.3 rádio e TV, 4.4 cinema, teatro, concertos, etc. e 4.6 iniciativas intelectuais e artísticas.

No ponto 4.3. Tarefas comunicativas e finalidades, o QECR refere que os “usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo” (p.88), dando exemplos de algumas atividades a serem efetuadas aquando da aprendizagem de uma língua:

- o canto (canções de embalar, cancionero popular, canções *pop*, etc.);
- a reescrita ou o reconto de histórias, etc.;
- a audição, a leitura, a escrita ou a narração oral de textos criativos (histórias, rimas, etc.), incluindo textos audiovisuais, banda desenhada, fotonovelas, etc.;
- representação de peças de teatro escritas ou improvisadas, etc.;
- a produção, a receção e a representação de textos literários, p. ex.: ler e escrever textos (contos, novelas, romances, poesia, etc.); representar em/ assistir a recitais, peças, ópera, etc.

Relativamente ao contexto mental do utilizador/aprendente, o documento refere que as “*necessidades, desejos, motivações, interesses*” (p.81) são influentes na aprendizagem da língua. Desta forma é possível relacionar também a música neste tipo de contextos, pois se o aprendente, por exemplo, gostar do género musical, do artista ou até interesse na música no geral, revela mais motivação e interesse na atividade realizada.

Quanto às atividades de compreensão oral, o QECR define que “o utilizador da língua como ouvinte recebe e processa uma mensagem (*input*) produzida por um ou mais locutores” (p.102), assumindo que as atividades de audição incluem “ouvir anúncios públicos (informações, instruções, avisos, etc.); ouvir os meios de comunicação (rádio, TV, gravações, cinema); ouvir ao vivo como membro de um auditório (teatro, reuniões públicas, conferências, espetáculos, etc.); ouvir uma conversa lateral, etc.” (p.102). Para cada uma destas atividades o utilizador poderá estar a ouvir com o intuito de compreender “o essencial; uma informação específica; os pormenores; o que está implícito, etc.” (p.102). Depreende-se assim que para a atividade de ouvir meios de comunicação, incluindo gravações, existe a possibilidade de trabalhar diferentes intuítos de compreensão oral; ou seja, no caso de utilização de canções na aprendizagem de uma LE, as atividades efetuadas poderão ser adaptadas à compreensão a ser trabalhada, podendo ser de variadas formas, desde o pormenor de um conteúdo gramatical à interpretação da ideia implícita na canção.

Após a análise extensiva deste documento de referência para o ensino de línguas estrangeiras, é possível concluir que, perante as evidências demonstradas, a música detém um papel claro e evidenciado como suporte de ensino-aprendizagem, abarcando na sua totalidade os três níveis referenciados anteriormente: musical, textual e cultural. Devendo cada atividade com canções ser adaptada ao nível de aprendizagem do aluno, **o QECR reflete que as canções são um bom “utensilio” para a evolução na aprendizagem de uma LE.**

2.3 Plan Curricular del Instituto Cervantes - PCIC (2006)

No âmbito da língua espanhola, concretamente no *Plan Curricular del Instituto Cervantes*⁵ (PCIC), ao longo de todos os descritores dos vários níveis de referência analisados para este relatório, são notórias as evidências da necessidade da abordagem da música aquando do ensino da língua, tal como será demonstrado seguidamente, destacando que o PCIC subdivide os níveis de ensino em três fases distintas: fase de aproximação, fase de aprofundamento, e, finalmente, fase de consolidação.

Relativamente aos referentes culturais, bem como os saberes e comportamentos socioculturais referenciados no PCIC, o documento ressalta inicialmente, no ponto 1.3 *Gobierno y Política*, face à primeira fase de ensino – fase de aproximação – símbolos de *los poderes del Estado*: himnos nacionales (*ibid*). Num outro ponto, 1.4 *Organización territorial y administrativa*, no contexto da fase de aprofundamento, a idiossincrasia cultural: “folclore, tradiciones, gastronomía, artesanía, música regional” (*ibid*). Destaca ainda, no ponto referente à educação, também na fase intermédia de aprofundamento, “Símbolos asociados a la vida académica: la tuna” (*ibid*). No ponto dois, referente aos acontecimentos e protagonistas do passado e do presente, o PCIC salienta, numa primeira fase, “personalidades de la cultura, la ciencia y el deporte con proyección internacional” e “grandes acontecimientos culturales en los países hispanos”, sendo que na fase final de ensino devem ser trabalhados os “festivales de música” (*ibid*).

⁵ PCIC, Plan Curricular del Instituto Cervantes, in http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [consultado em 10-01-213]

O *PCIC*, para além das constantes referências culturais, destaca ainda um ponto concreto dedicado à música em geral, onde em cada uma das três fases define tópicos a serem abordados e posteriormente adquiridos pelos alunos de língua espanhola. Assim, numa primeira fase, pretende-se que seja abordada a música clássica, “autores y obras musicales de proyección internacional” e “intérpretes de música clásica”, bem como a música popular e tradicional, “cantantes y grupos musicales de los países hispanos com proyección internacional”. Numa segunda fase, requer-se um aprofundamento dos tópicos referidos anteriormente, sendo que face à música clássica, exige-se o conhecimento de “grandes obras y autores españoles e hispanoamericanos”, quanto relativamente à música popular y tradicional, abrange “grandes cantantes y grupos musicales de los países hispanos”, “géneros musicales de la música popular y tradicional: flamenco, pasodoble, jota, copla, salsa, merengue, cumbia [...]” (*ibid*).

Na fase final, referente à consolidação, os destaques são ainda mais concretos, enumerando diversos tópicos a serem trabalhados: na música clássica, a “cronología de la historia de la música española e hispanoamericana”, “la ópera; la zarzuela; el jazz en España e Hispanoamérica”. Quanto à música popular e tradicional, são ainda referenciados como conhecimentos a adquirir: “el flamenco; cantautores y canción protesta; la «movida» de los años 80 y la ebullición de grupos musicales; sociedades de autores” (*ibid*).

Finalmente, de forma indireta, a música é ainda referida no ponto 3.3 *Cine y artes escénicas*, sempre associada à dança, onde na fase de aproximação destaca os “Bailes representativos de los países hispanos com proyección internacional: tango; salsa; cumbia”, assim como na segunda fase de aprendizagem, “ritmos y danzas representativas de la idiosincrasia de los países hispanos” e por fim, na última fase, “tipos de bailes: flamenco” (*ibid*).

Após esta análise expositiva, tendo como base o plano oficial da língua espanhola, é clara a presença da música nas diversas fases de ensino da língua, essencialmente como parte integrante do ensino da cultura, sendo que o peso que reflete demonstra que a música merece um lugar de destaque no ensino da língua espanhola, suportando em si conceitos tão diversos como o Governo e a Política, ou até mesmo a Educação. Desta feita, serve esta análise do *PCIC* para ilustrar e comprovar a existência da música no plano curricular, bem como a diversidade de áreas em que se enquadra,

consequentemente, podendo ser utilizada em diversas circunstâncias em sala de aula, abordando os diversos temas em que se insere.

2.4 *EAQUALS* – British Council (2011)

Após a análise do instrumento regulador do Instituto Cervantes, relativo ao Espanhol, segue-se assim a análise ao correspondente a Inglês – *EAQUALS* (European Association for Quality Language Services)⁶ do British Council.

Este documento, redigido tendo em consideração as especificações do QECR (analisado no ponto 2.1.1.), procura ser “one of those resources – providing support to teachers in applying the CEFR to their daily work, by providing a practical inventory of language points that should be a part of a balanced course at each level of the CEFR” (*EAQUALS*, 2011:3). O documento determina ainda que o objetivo geral é “provide direction for teachers in how to select inventory items and plan lessons that will help students gain the competences they need within CEFR” (*EAQUALS*, 2011:3). Por outro lado, como objetivos centrais, define também:

- To make the CEFR tangible and provide support and guidance for teachers and syllabus designers.
- To make the teaching/planning process more transparent.
- To provide support for self-directed study.

Assim, o *EAQUALS* discrimina “functions, grammar, discourse markers, vocabulary, topics” em cada nível de aprendizagem da língua (de acordo com o QECR), de A1 a C1 (p.11). Para o propósito deste relatório, analisaram-se em mais profundamente os tópicos mencionados neste documento relativamente à existência de conteúdos relacionados com música. Desta feita, nos níveis A1 e A2 referem a abordagem de “Hobbies and pastimes” e “Leisure activities”, onde se incluem as atividades que os alunos possam fazer nos seus tempos livres (ex.: ouvir música). Refere ainda nestes mesmos níveis o tópico “work and jobs”, referente a aprendizagem

⁶ *EAQUALS* – Core Inventory for General English (2011) <http://englishagenda.britishcouncil.org/publications/british-council-eaquals-core-inventory-general-english> [acedido a 18-10-2012]

de profissões onde existe a possibilidade de inserção de artistas, músicos, cantores, compositores, etc.

Nos níveis B1 e B2 o documento menciona os tópicos “film” e “media”, onde a música tem uma forte presença, e ainda “lifestyles and current affairs”, que pode englobar a abordagem de diferentes géneros musicais existentes na língua inglesa, bem como novas bandas ou cantores atuais, inseridos na cultura inglesa. Refere ainda que nestes níveis deve ser introduzido e trabalhado o “expressing opinions”, “describing events” e “describing feelings and emotions” podendo a música ser utilizada para a prática de expressão de sentimentos e opiniões, dado ser um tópico de interesse comum para os alunos.

Nos últimos dois níveis a que o documento faz referência, B2 e C1, destaca-se diretamente as “Arts”, onde a música é claramente inserida neste contexto, podendo ser abordada como conteúdo cultural da língua inglesa. Ainda nestes níveis mantêm-se os tópicos trabalhados nos níveis anteriores, possibilitando o debate de gostos pessoais face às canções utilizadas/apresentadas em sala de aula.

O documento refere, nas suas conclusões, que o projeto *EAQUALS* deve ser visto como um complemento ao QECR, relativamente à aprendizagem da língua inglesa. Todas as orientações programáticas mencionadas no QECR devem ser tidas em conta primariamente, onde “nevertheless, the British Council and *EAQUALS* hope that it will be of assistance in helping ELT practitioners engage with the CEFR and to adopt its “action-oriented approach” of working from an analysis of learners’ real world needs to learning-focused classroom practice” (*EAQUALS*, 2011:21). Assim sendo, todas as competências analisadas anteriormente, face à música na aprendizagem da língua no QECR, devem ser vistas e inseridas na perspetiva deste documento regulador da língua inglesa, visto que serve de base para a construção do mesmo.

2.5 Conteúdos apresentados nos manuais do 7º ano de escolaridade

Aquando do estágio enquadrado no ultimo ano de mestrado, foram-me atribuídas duas escolas e duas turmas, cada uma com sua língua, ambas no 7º ano de escolaridade. Assim sendo, na escola onde decorre o estágio de Inglês, o manual adotado foi o *Swoosh*, e na escola referente ao estágio de Espanhol, o manual é o *¡Ahora en Español!* 1.

Procurando analisar cada um dos manuais e centrando esta análise na temática deste relatório, foi feito um levantamento das canções que cada um dos manuais apresenta. Assim, procura-se perceber se os manuais seguem as referências dadas pelos planos curriculares a seguir quanto a esta temática, bem como que tipo/gênero musical é mais utilizado.

O manual *¡Ahora en Español!1*, da Arial Editores, encontra-se dividido em 11 unidades, cada uma delas com diferentes conteúdos léxicos, funcionais, gramaticais e diferentes atividades didáticas com o intuito de consolidar os conhecimentos aprendidos em cada unidade. No final de cada unidade existe também um pequeno conjunto de exercícios que procuram ajudar o aluno a rever conhecimentos adquiridos (autoavaliação), no entanto, apesar do número elevado de unidades e exercícios existentes no manual, foram apenas encontradas 10 canções, não chegando a existir pelo menos uma canção por unidade. É ainda de salientar que nenhuma destas canções é utilizada, por exemplo, no livro de exercícios, apesar de o aluno ter com ele um CD que vem anexado ao manual com as faixas áudio para trabalhar. Assim, as canções apresentadas no manual não estimulam o trabalho autónomo em casa, mesmo tendo o aluno recursos para tal.

Todas as 10 canções existentes⁷ neste manual são ainda de artistas conhecidos do público em geral, como Juanes (*La camisa negra*) ou Manu Chao (*Me gustas tú*), dando muito pouco de novo ao conhecimento sobre a cultura da língua, funcionando essencialmente como instrumento didático introdutório para um conteúdo gramatical.

No caso do manual *Swoosh*, este tem um número de unidades mais reduzido, apenas 6, e ainda uma unidade 0, prevista como uma unidade de revisão ou diagnóstica. Relativamente à existência e utilização de músicas, este manual já tem distribuído uma canção por cada unidade (6), sempre enquadradas na temática que a unidade reflete⁸.

⁷ Lista de músicas presentes no manual *¡Ahora en Español!1*:

Unidad 1 – *Yo Soy Tu Amigo Fiel* – Toy Story

Unidad 2 – *La Camisa Negra* – Juanes

Unidad 4 – *Sueños de Amor* – Patito Feo

Unidad 5 – *El Desaparecido* – Manu Chao

Unidad 6 – *Me Gustas Tú* – Manu Chao

Unidad 7 – *Un Buen Día* – Los Planetas

Unidad 8 – *Solo Se Vive Una Vez* – Azúcar Moreno

Unidad 10 – *La Historia de Juan* – Juanes

Tal como aconteceu no manual de Espanhol, o *Swoosh* opta também por utilizar artistas musicais atuais e que se encaixem, na generalidade, no estilo musical *Pop*, o mais comum e adorado nestas faixas etárias. Assim, artistas como Bruno Mars (*Just The Way You Are*), Jason Mraz (*Lucky*) ou Jessie J (*Price Tag*) marcam a sua presença neste manual.

Após esta análise de ambos os manuais, denota-se pouca utilização da música como suporte de ensino-aprendizagem em cada uma das línguas, podendo ser explorada em diversas temáticas e de variadas formas, aumentando também a motivação e interesse dos alunos. Por outro lado, e tal como é referido nos restantes documentos reguladores previamente mencionados, nesta primeira fase o essencial é conhecer alguns artistas internacionalmente conhecidos, no entanto, ao explorar uma música como material didático poderá incluir-se também o ensinamento da cultura dessa mesma língua, algo que não é evidenciado em nenhum dos manuais.

3. Reflexão pessoal como estudante de línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol), ao longo de todo o processo de ensino

Ao longo de todo o meu processo como estudante, desde o Ensino Básico ao Ensino Superior, o Inglês e, posteriormente, o Espanhol, foram presença constante na minha vida estudantil. Optando no primeiro ciclo pelo Inglês como primeira língua estrangeira a aprender, este acompanhou-me até esta última fase de Mestrado, sendo uma das línguas que pretendo lecionar. O caso do Espanhol surgiu mais tarde, no Ensino Secundário, no entanto não deixou de ter uma forte influência pessoal, optando por prosseguir também os estudos desta língua na licenciatura e mantendo-a também como segunda língua estrangeira neste Mestrado de Ensino.

⁸ Lista de músicas presentes no manual *Swoosh*:

Unit 1 – *Just The Way You Are* – Bruno Mars

Unit 2 – *Hero* - Superchicks

Unit 3 – *Hold my hand* - Michael Jackson and Akon

Unit 4 – *Three Rs* - Jack Johnson

Unit 5 – *Price Tag* – Jessie J

Unit 6 - *Lucky* – Jason Mraz

Numa reflexão geral sobre todo este percurso enquanto estudante destas duas línguas, e procurando repensar como foi utilizada a música em cada um dos níveis de ensino que vivenciei, esta reflexão tem então como objetivo uma análise das práticas didáticas utilizadas nos diversos níveis de ensino, para determinar se refletem ou não, a clara necessidade de uso da música que anteriormente vimos evidenciada nos planos curriculares de cada uma das línguas.

Começando pela primeira língua estrangeira com que tive contacto, o Inglês anunciou a sua presença na minha vida escolar ainda no 5º ano, aprendendo aí o básico, o inicial de uma língua. Analisando as atividades usadas nas aulas do 1º. Ciclo, recordo-me com precisão que a música era bastante utilizada, essencialmente para a memorização de vocabulário, como por exemplo, as partes do corpo. Eram atividades sempre bem recebidas por parte dos alunos que se demonstravam muito divertidos, interessados e participativos. Estas atividades poderiam envolver desde o preenchimento de espaços avaliando a compreensão auditiva até à memorização de palavras através de canções simples (tal como no caso das partes do corpo humano), chegando a ser acompanhadas de coreografias que ajudavam à memorização e compreensão do novo vocabulário.

No 2º. Ciclo o Inglês manteve-se; contudo, a utilização de músicas como suporte do ensino-aprendizagem foi consideravelmente mais reduzida que na iniciação da língua. As canções que eram utilizadas em algumas das aulas faziam parte do repertório de bandas/músicos conhecidos na altura, procurando sempre enquadrar a música com a unidade a ser lecionada na altura. Muitas destas músicas vinham já referenciadas no manual e quase todas as atividades musicais tinham que ver com o preenchimento de espaços, sendo que nunca existiu referência alguma à contextualização cultural ou histórica que a música pudesse refletir.

Chegando ao Ensino Secundário, foram poucas as vezes em que a música era utilizada, independentemente do tipo de atividade em que estava inserida, sendo que na altura o suporte de vídeo ganhou um destaque maior com a projeção de filmes ou pequenos *sketchs* onde a pretensão da atividade se baseava na reflexão e interpretação livre dos mesmos. Apesar de as canções poderem ser utilizadas para o mesmo efeito de interpretação livre (utilizando assim também uma versão mais ampla de introdução à interpretação literária), a música foi quase esquecida no Secundário, e apenas utilizada na disciplina de TTI (Técnicas de Tradução de Inglês), onde foram várias as vezes em

que, tendo a música como fundo, procurávamos traduzir de forma não literal o poema que a acompanhava. Este método era encarado como “experimental” pela maior parte dos professores; contudo, revivendo agora algumas das aulas desta disciplina, recordo-me do conforto da música como pano de fundo para a criação de um “novo poema”, inspirado nas metáforas do primeiro. Revejo esta atividade como algo muito produtivo e produtora para a disciplina em que se enquadrava.

Chegando à Licenciatura, a música surgia pouco e essencialmente nas unidades curriculares da língua ou da cultura inglesa, sendo que na última representava o seu papel como ilustradora dos tempos a serem estudados no âmbito da cadeira, podendo ser cânticos de escravos, hinos à independência, ou até mesmo jazz ou blues, refletindo partes da cultura norte-americana. Na língua, a música raramente foi utilizada e o mesmo aconteceu neste dois últimos anos de mestrado em ensino de línguas.

Passo a recordar agora o percurso de Espanhol, que se iniciou apenas no Secundário, no entanto tem algumas diferenças face ao percurso de Inglês. Sendo iniciação à língua estrangeira, o primeiro contacto deu-se quase da mesma forma, mas, dado que a faixa etária em que me encontrava era diferente, nenhuma das músicas utilizadas (devo ainda acrescentar que eram usadas em abundância) incluíam qualquer tipo de coreografia, e procuravam sempre enquadrar-se na temática a ser abordada no momento. Independentemente das diferenças de idade, as atividades que envolviam música eram sempre mais entusiasmantes e participativas, no geral.

Na Licenciatura, o número de músicas utilizadas foi bem mais reduzido comparativamente ao Secundário e as canções que surgiram eram essencialmente com o intuito de revisão de vocabulário ou como introdução a uma temática nova, que iria ser apresentada nessa aula. Ao contrário do que aconteceu com a língua inglesa, as unidades curriculares referentes à cultura espanhola não utilizaram qualquer tipo de música como suporte para a aquisição de conhecimentos, nem relacionados com épocas históricas que estavam no programa da unidade curricular. Mais uma vez, eram utilizados mais vídeos ou até muitos excertos de peças/obras literárias para ilustrar esse passado, enquanto a língua espanhola está repleta de artistas musicais que marcaram vários movimentos, bem como músicas tradicionais que deveriam ter sido mencionadas, dado o conteúdo programático da unidade curricular e segundo o *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, que menciona várias vezes esta temática na fase de consolidação.

Numa análise geral da utilização da música como suporte de ensino-aprendizagem nas duas línguas, o Inglês denota um maior recurso ao uso de canções, quer para a aquisição de conhecimentos, quer para a memorização de vocabulário ou até mesmo consolidação de conceitos. No caso da língua espanhola, a música é ainda, com alguma pena minha, por um lado, menos explorada como suporte, e por outro, quando esta exploração é feita, as canções não são adaptadas ao nível de maturidade do aluno, pois recordo-me que ao ouvir a maioria das canções, sentia que de certa forma eram bastante infantis, forçando-me a reduzir o interesse nas atividades em sala de aula.

À medida que os níveis de ensino evoluem, denota-se também uma decrescente utilização da música, sendo esta muitas vezes esquecida, apesar de ser um ótimo recurso didático para a ilustração de diversas partes culturais.

Muito embora, ao longo de tantos anos como estudante destas duas línguas, tenha tido bastante contacto com a música, grande parte deveu-se ao facto de efetuar as buscas de forma autodidata, com sede de informação, ligando sempre este interesse ao meu interesse mais pessoal, a música. É por esta razão, e acreditando que a utilização deste suporte musical pode ter benefícios claros na aprendizagem de uma língua estrangeira, que neste relatório procuro analisar que vantagens podem insurgir da utilização de canções em sala de aula.

Parece-me também evidente, depois de analisar o *PCIC*, o *EAQUALS*, o *QECR*, os planos do Ministério da Educação e ainda os manuais utilizados pelas duas turmas onde efetuei o estágio, que a música é ainda subvalorizada, sendo ignoradas as mais-valias que pode ter, nas mais diversas competências que se pretendem desenvolver, seja qual for o nível de ensino a que nos referimos.

CAPÍTULO II – O PAPEL MOTIVADOR E FACILITADOR DA MÚSICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE UMA LE

“A música expulsa o ódio dos que vivem sem amor. Dá paz aos que não têm descanso e consola os que choram. Os que se perderam encontram novos caminhos, e os que tudo rejeitam encontram confiança e esperança.”

Pablo Casals

1. A motivação e o papel facilitador da música no ensino-aprendizagem

Para Gardner (1985), a definição de motivação entende-se por “the extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity”.

De acordo com Lieury e Fenouillet (1997:86), “a motivação não só aumenta o nível de atividade geral (mediatizada pelos neurotransmissores, etc.) mas traz também consigo alterações particulares que permitem memorizar melhor.” Os mesmos autores referem ainda que na aprendizagem de uma LE pressupõe-se duas categorias distintas de motivação: “as motivações extrínsecas, que são regidas pelos incentivos, e as motivações intrínsecas (curiosidade, manipulação...)” (*ibid*, p.30).

Ainda relativamente ao tópico da motivação na aprendizagem de uma LE, para Gardner e MacIntyre (1993), num modelo socioeducacional, a motivação também se divide em dois níveis, sendo estes o *goal* ou *oriented motivation* e o *core motivation*. O primeiro nível inclui a *core motivation* do aluno, a orientação facultada para a aprendizagem da língua e ainda as atitudes do aluno face à situação de aprendizagem, enquanto o segundo nível do *core motivation*, Gardner assume que este é composto por três características: *affect* (atitudes relativamente à aprendizagem de uma língua), *want* (o desejo de aprender a língua) e *effort* (a intensidade motivacional).

Gardner (1985), por outro lado, defende ainda que é necessário compreender a razão da motivação do aluno, ou o objetivo pessoal para a aprendizagem da LE, referindo-se assim à orientação do aprendente, e subdividindo esta orientação em duas categorias: *integrative* e *instrumental*. Na orientação *integrative* o aprendente deseja um maior conhecimento da cultura da comunidade da LE, ou seja, o desejo de aumentar a sua afiliação com a comunidade da língua em aprendizagem. No caso da orientação *instrumental*, contrastando com a primeira, o aluno pretende a aprendizagem da língua com uma função mais utilitária, sem perspetiva interpessoal (como, por exemplo, passar um exame). Assim sendo, “a student might learn an L2 well with an integrative motivation or with instrumental one, or indeed with both, for one does not rule out the other or with other motivation” (Liuolienè & Metiünienè, 2006:94).

Acreditando que Gardner suporta a sua teoria motivacional apenas pelo lado socioeducacional, esquecendo que “a second language is almost always learnt in an educational setting” (Liuolienè & Metiünienè, 2006:94), Crookes e Schmidt (1991)

procuraram adaptar uma teoria motivacional que se centrasse em situações educacionais, ou seja, em sala de aula. Assim, estes últimos identificam quatro áreas de motivação para a aprendizagem de uma LE:

“(1) the micro level, which deal with motivational effects on the cognitive processing of SL stimuli; (2) the classroom level, dealing with techniques and activities in motivational terms; (3) the syllabus level, at which content decisions come into play; and (4) considerations relative to informal, out-of-class and long term factors” (p.483).

Associadas às 4 áreas de motivação referidas anteriormente, Crookes e Schmidt (1991:481) defendem ainda 4 condições determinantes para a motivação, introduzidas por Keller: (1) *interest* (interesse no tópico ou na atividade realizada); (2) *relevance* (relevância na vida dos alunos); (3) *expectancy* (expectativas de sucesso e controlo da aprendizagem); e (4) *satisfaction* (satisfação no resultado final).

Desta forma, e segundo as teorias apresentadas por Crookes e Schmidt, bem como as 4 condições motivacionais de Keller, a utilização de canções como atividades didáticas devem ter em conta, no âmbito da motivação dos alunos: (1º) o interesse por parte dos aprendentes quanto ao tópico a trabalhar, (2º) a relevância que a canção/artista/género musical tem na vida quotidiana dos alunos, (3º) o incentivo e reforço positivo na realização da tarefa, e (4º) a satisfação dos alunos quanto ao produto final da atividade realizada. Estes quatro passos permitem motivar e incentivar os alunos na aprendizagem de uma LE, pois “las tareas con canciones son motivadoras y conducen a una práctica significativa que nos permitirá el desarrollo de todas las destrezas” (Alcalde 2007:13).

Outro fator a ter em conta face à motivação relativamente ao uso de canções é o fascínio da cultura POP, essencialmente a música POP, pois, “music is important to adolescents, and that this is because it allows them to (a) portray an ‘image’ to the outside world and (b) satisfy their emotional needs” (North *et al*:255). Neste caso e

centralizado na cultura POP, segundo Vanninni e Myers⁹, (2002) o *Teen Pop* é um género musical bem sucedido que tem como público alvo os adolescentes e pré-adolescentes. Estes autores defendem ainda que “young listeners of teen pop may be especially likely to interpret the lyrics of this music genre and use their meanings to define themselves and the roles of others in their lives”, relacionando assim as canções que ouvem com a sua própria vida, a sua experiência pessoal, criando assim uma maior proximidade entre a música/artistas.

Por outro lado, e tendo em conta que o fator motivação proporciona uma maior facilidade na aprendizagem, dado que os alunos se denotam mais interessados. Existem ainda alguns pontos a considerar relativamente à aquisição de conhecimentos e como a música pode influenciar neste aspeto.

Para Chomsky, gerativista, a criança é detentora de um Dispositivo de Aquisição da Linguagem, ativado através de frases ou falas dos adultos, criando assim a gramática na qual a criança está contextualizada. Por outro lado, a criança já nasce com uma gramática inata, a chamada Gramática Universal, onde se guardam todas as regras de todas as línguas; contudo, a criança acede apenas ao necessário para o uso e aprendizagem da língua em questão, descartando o restante.

“As características estruturais das linguagens dependem das características do cérebro humano, e por este motivo existem pontos comuns e universais em todas as linguagens. Assim, a sequência dos tipos de discursos que a criança é capaz de emitir em diferentes idades (discursos caracterizados de maneira estrutural pela sua sintaxe e pelo tipo de operação que permite passar da sua estrutura profunda à sua estrutura de superfície) não é senão a manifestação dos processos de atualização das estruturas inatas” (Parot, 1978:116).

A perspetiva behaviorista da linguagem, que se contrapõe à teoria de Chomsky, “parte do pressuposto que o processo de aprendizagem consiste numa cadeia de estímulo-resposta-reforço. O ambiente fornece os estímulos – neste caso estímulos linguísticos – e a criança fornece as respostas – tanto pela compreensão como pela produção linguística. A criança, por esta teoria, durante o processo de aquisição

⁹ Crazy About You: Reflections on the Meanings of Contemporary Teen Pop Music In http://www.sociology.org/content/vol006.002/vannini_myers.html [acedido a 2 de Agosto de 2014]

linguística, é recompensada ou reforçada na sua produção pelos adultos que a rodeiam” (Martins, 2014:2).

Relacionando estas duas teorias da aquisição da linguagem, é possível concluir que a utilização de canções na aprendizagem de uma LE revela-se uma ferramenta possível de usar em ambas as perspectivas, sendo que pode atualizar as estruturas inatas da criança face à Gramática Universal, bem como funcionar na teoria behaviorista, onde existe um estímulo linguístico (através da música) seguido da resposta dada pelo aluno (realização da tarefa e aquisição de conhecimentos), e finalmente o reforço dado pelo professor consoante a resposta obtida.

Na utilização de canções em LE, a alteração do ambiente em sala de aula pode ser influente na aprendizagem da língua, onde “el profesor puede y debe influir en el ambiente emocional de la clase provocando actitudes y emociones positivas y promoviendo estrategias de tipo afectivo” (Yagüe, 2003:13). Estas alterações, face ao ambiente emocional da sala de aula, promovem a aprendizagem da língua, onde o aluno desperta as referidas emoções positivas, criando um ambiente mais propício e facilitador da aprendizagem.

De acordo com Varela (citado por González, 2012:21-22), as canções no ensino de uma LE podem ser usadas para:

- enseñar vocabulario
- practicar pronunciación
- remediar errores frecuentes
- estimular el debate en clase
- enseñar cultura y civilización
- estudiar las variedades lingüísticas del idioma que se enseña
- fomentar la creatividad
- desarrollar la comprensión oral y lectora
- desarrollar la expresión oral y la escrita
- repasar aspectos morfosintácticos
- motivar a los alumnos para aprender el idioma extranjero
- desarrollar el sentido rítmico y musical

Por outro lado, Larry M. Lynch¹⁰ expõe nove razões benéficas para a utilização de canções no ensino-aprendizagem de uma LE:

1. Songs almost always contain authentic, natural language;
2. A variety of new vocabulary can be introduced to students through songs;
3. Songs are usually very easily obtainable;
4. Songs can be selected to suit the needs and interests of the students;
5. Grammar and cultural aspects can be introduced through songs;
6. Time length is easily controlled;
7. Students can experience a wide range of accents;
8. Song lyrics can be used in relating to situations of the world around us;
9. Students think songs are natural and fun.

Tendo em conta estas nove razões de Lynch, bem como as enumerações de Varela, é possível constatar que, tal como referimos no ponto anterior, se adaptarmos corretamente a canção ao nível e interesse dos alunos, a música pode facilitar a aprendizagem de uma LE, incidindo no vocabulário, na pronúncia, nas estruturas ou até mesmo na aproximação à cultura da língua. Neste último ponto, tal como refere Lynch, as canções contêm linguagem autêntica e natural. Assim, as canções promovem também a aprendizagem da língua viva, reproduzindo o uso real da língua, dado que as letras das canções são interpretadas explorando a expressão oral no âmbito coloquial/social. Desta forma facilita-se o ensino-aprendizagem da língua tal como esta é utilizada no seu contexto atual, permitindo a aquisição de conhecimentos linguísticos e culturais.

2. Influência do Cinema, da Literatura e dos *mass media*

É necessário compreender que este peso que a música tem para os adolescentes e pré-adolescentes, tal como referido anteriormente, nos tempos de hoje é também influenciado pelas novas tecnologias e os diferentes tipos de suporte áudio de fácil acesso, tais como os telemóveis ou mp3. Assim, com a ajuda da televisão, rádio,

¹⁰ Lynch, 2005, 9 Reasons Why You Should Use Songs to Teach English as a Foreign Language In <http://ezinearticles.com/?9-Reasons-Why-You-Should-Use-Songs-to-Teach-English-as-a-Foreign-Language&id=104988> [acedido a 15 de Agosto de 2014].

cinema, videoclips e internet, a música ganha diferentes contornos no dia-a-dia dos jovens. Para Roe (1996):

“We are not only exposed to music via the radio, tapes and CD's, it is also an essential part of traditional television programmes and cinema films, as well as being an integral part of television advertising. Cable and satellite-TV developments have stimulated the integration of the audio and the visual media to the extent that, in the music video clip, they have become indivisible.”¹¹

A Literatura é outra arte que se relaciona com a música. Kanel (1996, citado por Gobbi, 2001:78) assume que “a literatura (considerando que muitos cantores são poetas), pode ser trabalhada pelo estudo da rima, metáfora, aliteração e leitura poética da letra”. A autora esclarece este ponto:

“[Kanel] considera que alguns cantores são poetas, na medida em que usam a música popular nos *media* para transmitir as suas ideias ao público. Também ressalva o facto de que várias músicas podem ser trabalhadas como a poesia, seja no estudo de rimas ou figuras de linguagem, tais como metáforas, aliterações, personificação, entre outras. Isto sem falar na questão da interpretação da letra da música, que pode representar uma forma mais acessível do que a interpretação da poesia tradicional” (*ibid*, p.82-83).

Compreende-se assim que a análise de uma canção, por exemplo, interpretando a mensagem que pretende ser transmitida, é realizada da mesma forma que a interpretação de um poema, conectando a literatura à música através da letra da canção. Por outro lado, são vários os artistas musicais que utilizam poemas de escritores conceituados, musicalizando a poesia escrita e transformando o texto poético numa canção. Este conceito de adaptação do poema revela também a relação existente entre as áreas da literatura e da música.

Barreto (1997) assume que existe uma forte ligação entre a música e os *mass media*, considerando que “os *media* promovem a cultura da atualidade, da eficácia, da troca comunicacional, da objetividade” (p.15), e destacando os que maior pertinência têm nesta ligação, sendo estes: (a) a imprensa; (b) o disco; (c) o rádio; (d) o cinema; (e) o vídeo; e (f) o computador.

11 Music and identity among European youth In http://www.icce.rug.nl/~soundscapes/DATABASES/MIE/Part2_chapter03.shtml [acedido a 02-08-2014]

(a) A imprensa: reforça as funções de interacionismo e análise através da crítica musical.

(b) O disco: com a função de registo sonoro, armazena as canções em diversos formatos, desde o fonógrafo, passando pelo CD (*compact disc*), bem como mp3 ou áudio na era digitalizada da música.

(c) O rádio: foi durante décadas o método primordial de promoção musical, sendo ainda hoje um dos principais influenciadores da difusão de canções/artistas de diferentes géneros.

(d) O cinema: os filmes têm uma forte ligação e reconhecimento através da sua banda sonora, sendo muitas vezes construída numa adaptação ao público-alvo a que o filme se dirige.

(e) O vídeo: relacionada inicialmente com a televisão, com programas de música, culturais ou até mesmo bandas sonoras de telenovelas, os videoclips são atualmente a criação audiovisual mais utilizada para a difusão musical, essencialmente através de plataformas virtuais na internet, onde esta “autoriza um sistema interativo entre músicos, consumidores e instituições” (*ibid*, p.17).

(f) O computador: sendo o *mass media* mais importante da era da digitalização, “o computador veicula informação, transforma-a e armazena-a” (*ibid*, p.19), permitindo o acesso livre e globalizado da música no geral, facilitando a pesquisa e até mesmo a composição de novas canções.

Assim, torna-se perceptível a influência das áreas do cinema, da literatura e dos *mass media* na música, bem como a necessidade de inserção da música nestas referidas áreas, demonstrando desta forma que a presença da música é constante na cultura de um povo e, consequentemente, de uma língua.

3. Dignificar o uso de canções no ensino-aprendizagem de LE

As vantagens da utilização de canções no ensino-aprendizagem de uma língua, tal como foi referido anteriormente, são bastantes, e pretende-se aqui destacar que este tipo de atividade não é meramente lúdico, possuindo diversas potencialidades, para além da motivação.

A ‘Teoria das inteligências múltiplas’, formulada por Gardner, defende a existência de vários tipos de inteligências: visual ou espacial, a verbal ou linguística, a

lógico-matemática, a espacial, a musical, a corporal-cinestética, a interpessoal e a intrapessoal. Repensando as potencialidades e as diversas atividades possíveis de realizar com música, no ensino-aprendizagem de uma LE, pensa-se que “al trabajar con canciones se motiva y estimula a los alumnos con inteligencia verbal, musical, interpersonal e intrapersonal, ya que una canción implica tanto la letra (verbal), la música (musical), el compartir con los demás el aprendizaje e incluso cantar (interpersonal) y también la reflexión e introspección (intrapersonal)” (González, 2007:21).

De acordo com Rodríguez y Varela (2005, citado por López, 2005:810), existem três tipos de canções passíveis de ser utilizadas no ensino-aprendizagem de uma LE:

1. las “hechas a medida”;
2. las tradicionales y populares;
3. las modernas.

No caso das canções “hechas a medida”, são as canções pensadas para reforçar a unidade de um manual e que geralmente são conhecidas apenas dentro da sala de aula. Estas canções são criadas/reformuladas para trabalhar conteúdos gramaticais/lexicais, e não se enquadram no conhecimento geral, ou seja, não são interpretadas por artistas conhecidos nem são êxitos da LE. Geralmente são músicas construídas apenas para o intuito do ensino-aprendizagem da língua (tal como ocorreu na 4ª atividade com música no projeto de intervenção de espanhol, descrito posteriormente nos materiais pedagógicos). Relativamente às canções ‘tradicionales y populares’, referem-se às músicas conhecidas por todo o povo hispânico que têm sido transmitidas ao longo dos anos. São exemplos destas canções os ‘villancicos’ e a ‘canção de parabéns’, onde se torna possível converter a cultura musical de diferentes gerações em fonte de motivação. Finalmente, no caso das modernas, tal como foi referido anteriormente no ponto 1 deste capítulo, a cultura POP é a mais apreciada atualmente pelos jovens. “Naturalmente, la mayor difusión discográfica mundial se produce en inglés, pero hay actualmente muchos cantantes que venden millones de copias en todo el mundo y cantan en español”, (López, 2005:810) tornando-se desta forma são os artistas mais conhecidos e apreciados pelos jovens. Alguns exemplos disso são os artistas escolhidos pelos manuais, como Manu Chao ou Juanes, sendo cantores internacionalmente conhecidos e do conhecimento da maior parte dos jovens hoje em dia, através da divulgação dos *mass media*.

Outra situação a ter em conta quando se utilizam canções é a seleção das mesmas. Cabe ao professor escolher uma determinada canção ou fragmento de acordo com as necessidades didáticas, com o tempo disponível para a atividade, e que tipo de atividade será desenvolvida na aula (López, 2005); ou seja, “deberemos tener en cuenta algunas consideraciones en torno a la canción en sí misma, la secuencia de trabajo apropiada para las canciones, las diversas técnicas de manipulación textual y la adecuación de la actividad a la situación docente” (Alcalde, 2007:23).

Para trabalhar as canções propriamente ditas, a referida autora assume ainda que dar informação aos alunos sobre o cantor e sobre a música pode, para além de motivar, facilitar a compreensão ao ativar estereótipos e outros conhecimentos sobre a cultura da língua. Seguindo esta lógica de introdução de informação, Gil-Toresano (2001) defende que uma atividade com canção deve ser dividida em três tarefas distintas:

1. *Framming*: contextualização ou enquadramento da atividade, ativando ou proporcionando o conhecimento relevante do tema e da língua.
2. *Focusing*: fase de descobrimento e compreensão da canção, em que se proporciona uma tarefa motivadora durante a audição.
3. *Diverging*: fase de expansão em que se propõem atividades de expressão e comunicação, após a audição da canção.

Foi com base nesta estrutura de Gil-Toresano, bem como na ideia de que a música POP/moderna é a mais próxima e com maior conhecimento por parte dos jovens, que as atividades para este projeto foram criadas, tanto na língua espanhola, como na língua inglesa.

4. Reflexão sobre as características dos alunos integrantes deste projeto

Ao longo de todo o estágio, e tal como foi referido anteriormente, trabalhei com duas turmas distintas, uma em cada língua. Estas duas turmas, apesar de frequentarem o mesmo ano de escolaridade, encontravam-se em situações completamente distintas, com características singulares e bastantes discrepantes entre as duas. Neste ponto 4 do relatório, ilustrando a minha perspetiva enquanto docente, pretendo refletir individualmente sobre cada turma relativamente às suas características, entraves, percalços e dificuldades, ao longo da implementação do projeto.

A turma A (turma de espanhol), encontra-se no primeiro nível de língua, ou seja, o nível de iniciação. Neste caso, as atividades criadas deveriam ter em conta este fator, sendo atividades mais simples que não exigissem demasiada elaboração e exploração da língua, trabalhando por outro lado os conteúdos a serem lecionados na aula. Por outro lado, a pequena dimensão da turma (11 alunos) teve também alguma influência na forma como direcionei as atividades, apesar de aparentemente ser mais fácil trabalhar com uma turma pequena, na realidade as distrações eram mais fáceis de “se espalhar” para os restantes colegas. Quando um aluno se mostrava desinteressado facilmente expandia essa atitude para a turma, onde, para além de serem muito poucos, as faltas eram frequentes (por diversas razões justificadas).

Por outro lado, as dificuldades financeiras sentidas pelas famílias da generalidade dos alunos tornaram complicada a pesquisa em casa, por falta de recursos materiais como acesso à internet, computador, e até num caso concreto inexistência de eletricidade em casa. Este tipo de condições familiares tornam mais complexas não só a motivação e interesse na disciplina de LE, mas também na escola em geral. Este grupo de alunos é na sua maioria repetente e com evidente desmotivação para a aprendizagem na escola, onde não conseguem compreender o propósito da sua presença lá. Este desinteresse escolar tem sempre repercussões na atitude que os alunos apresentam em sala de aula. Apesar de demonstrarem interesse e motivação aquando das atividades com canções, existia quase sempre uma necessidade de retração nas emoções sentidas, querendo sempre “esconder” o gosto pela canção ou atividade.

Parece-me ainda importante referir que, apesar da pequena dimensão da turma, muitos alunos estavam inseridos em programas de apoio ou descritos como alunos de NEE, sendo portanto alunos com dificuldades na aquisição de conhecimentos. Este fator teve também algumas implicações no decorrer das atividades, bem como durante o estágio inteiro, onde os alunos apresentaram uma baixa percentagem de participação. Apesar de todas as entraves e das peculiaridades da turma, os alunos apresentavam-se, na sua generalidade, mais participativos e interessados quando as canções eram utilizadas em sala de aula. Tal afirmação é possível tendo em conta os dados recolhidos através da observação direta (notas de campo), da entrevista à professora cooperante de espanhol e ainda do inquérito realizado pelos alunos. Estes instrumentos de recolha de dados permitiram assim uma análise mais global do desempenho e reações da turma, ilustrando que, apesar das adversidades iniciais, os alunos assumiram que as atividades

com música os divertiam bastante, e que consequentemente se mostraram mais participativos na realização dessas mesmas atividades.

No caso da turma B (inglês), o número de alunos era consideravelmente maior; contudo, era um conjunto de alunos com características bastante diferentes. Contava com alunos de NEE, alunos repetentes e alunos com classificações acima da média, formando um grupo heterogéneo. Alguns destes alunos necessitavam de mais incentivo para a participação enquanto outros tinham uma participação intensiva e desmedida. Neste caso tornou-se imperativo gerir a participação de todos para que a turma pudesse participar na íntegra, impulsionando a integração de todos nas atividades. Por outro lado, foi também necessário ter em conta que esta turma se encontrava no 7º ano, no entanto era um nível de continuação, onde as atividades deveriam ser mais complexas, exigindo mais vocabulário.

O facto de as canções utilizadas serem em língua inglesa impulsionou de certa forma a motivação sentida pelos alunos, já que muitos dos seus ídolos musicais são ingleses ou norte-americanos e alguns artistas como Alicia Keys ou Jessie J foram trabalhados nas aulas. Estes eram do conhecimento e interesse geral dos alunos e a motivação em trabalhar estas canções mostraram-se evidentes nas reações dos alunos. Assumiram-se como bastante participativos, algo que se refletiu também na aquisição de conhecimentos aquando da realização dos testes.

O entusiasmo sentido pelos alunos durante as atividades com canções fez transparecer um bom ambiente em sala de aula, onde os alunos se mostravam animados e divertidos, com vontade de compreender as mensagens que as músicas procuravam transmitir.

Nas duas turmas foi demonstrada vontade de aprender com canções, onde a verdadeira discrepância, a meu ver, reside no facto de os alunos estarem mais acostumados e familiarizados com os artistas ingleses. Esta questão revela também que a cultura POP mais influente em Portugal, na sua maioria, é proveniente dos Estados Unidos da América, e por essa razão os alunos sentem uma maior afinidade com estes intérpretes. No caso dos artistas espanhóis, que não são tão incidentes nas rádios e canais de televisão portugueses, os alunos tinham menos conhecimento dos artistas, e consequentemente menos interesse nas canções; contudo, a utilização de músicas não

deixou de os motivar para a aprendizagem, pois, de acordo com os alunos na sua totalidade, as atividades lúdicas foram vistas como mais dinâmicas e divertidas.

CAPÍTULO III – ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS, PROCEDIMENTOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

“When you begin to see the possibilities of music, you desire to do something good for people, to help humanity free itself from its hang-ups.”

John Coltrane

1. Metodologia de investigação-ação (I-A)

Neste relatório de estágio escolheu-se a metodologia de investigação-ação precisamente pelas características que esta comporta, sendo uma prática investigativa que tem como base a reflexão crítica e o questionamento. Este método de investigação permite ao professor-estagiário, aquando da sua prática e com a participação de todos os intervenientes do projeto, analisar e procurar solucionar dificuldades sentidas ao longo de toda a sua prática interventiva, facultando-lhe assim um crescimento profissional e humano, pois esta metodologia permite a utilização das suas pesquisas para melhorar o seu desempenho gradualmente. Ao melhorar a qualidade do seu ensino, naturalmente será benéfico não só para o estagiário, mas também para os alunos.

Antonio Latorre considera que “os principais benefícios da investigação-ação são a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática” (Latorre, citado por Coutinho *et al*, 2009:367). Considera ainda o autor que a I-A deve ser encarada como um forte instrumento para a reconstituição das práticas efetuadas e dos recursos utilizados, facilitando assim a análise da intervenção, compreendendo as falhas e progressos da mesma.

Segundo Coutinho (2005) e Rodrigues Lopes (1990), a investigação-ação trouxe ao processo de investigação em ciências da educação os seguintes contributos:

- Uma nova forma de investigar que dá maior relevo ao social, pondo o investigador e os participantes no mesmo plano de intervenção.
- A combinação de métodos quantitativos e qualitativos, originando novas técnicas de recolha de dados.
- A disseminação do conceito de “prático reflexivo” de Schon (1983), na formação de professores, bem como noutras áreas profissionais.

Uma das grandes dificuldades encontradas na elaboração deste relatório foi a falta de tempo para conseguir investigar e refletir sobre as práticas efetuadas devido à curta duração da implementação do projeto de investigação; contudo, “aparte os constrangimentos provocados pela falta de tempo, é importante que os professores não esqueçam que o lema “aprender fazendo” também se aplica a si mesmos, no que respeita à consolidação das competências de investigação” (Máximo-Esteves, 2008:121).

O conceito de investigação-ação surge nos anos 40 do século XX, mais concretamente nos Estados Unidos da América, sendo que o seu impulsionador foi Kurt Lewin, envolvendo-se “em vários projetos que procuravam contribuir para a solução de problemas sociais tão diversos como os efeitos da guerra, a inserção em bairros habitacionais, a identificação das causas e a procura de saídas para crianças problemáticas, o desenvolvimento do conceito de igualdade de direitos numa sociedade democrática, a socialização de bandos marginais, etc. (...). Foi através da análise da implementação e decurso dos projetos delineados (...) que Kurt Lewin concebeu o que se entende por investigação-ação” (Máximo-Esteves, 2008:29). A definição concreta do conceito de investigação-ação (IA) foi mais tarde desenvolvida por diferentes autores que se procuraram centrar sobre o estudo da metodologia de investigação.

Para Kemmis e McTaggart (citado por Máximo-Esteves, 2008:19-20), “a investigação-ação é uma forma de indagação introspetiva coletiva empreendida por participantes em situações sociais [incluindo educacionais] com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar”. Máximo-Esteves considera que a IA é vista como forma de investigação social, uma vez que é aplicada em todas as áreas das ciências sociais, citando a Kemmis e McTarggart (1988) novamente ao afirmar que a IA foi usada no desenvolvimento dos planos de estudo escolar, desenvolvimento profissional, programas de melhoria escolar e nos sistemas de planificação e desenvolvimento político.

Para Koshy (2005:3), “research is about generating new knowledge. Action research creates new knowledge based on enquiries conducted within specific and often practical contexts.”

Assim, vê-se como necessário esclarecer o conceito de IA no âmbito escolar, e para isso, Cohen & Manion (1994) defendem que esta metodologia, devido à sua flexibilidade e adaptabilidade, se adequa às salas de aula e às escolas. Estes autores sublinham que “these qualities are revealed in the changes that may take place during its implementation and in the course of on-the-spot experimentation and innovation characterizing the approach” (Cohen & Manion, 1994:192).

Watts (1985) refere ainda que a investigação-ação é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação.

1.1 Tipos de metodologia de investigação-ação

Existem distintos tipos de investigação-ação, podendo estes variar consoante pressupostos epistemológicos e/ou ontológicos adotados pelos autores. Car e Kemmis (1986) classificam a IA como: “different types of ‘facilitator’ roles establish different kinds of action research, which may be distinguished in terms of Habermas’s knowledge-constitutive interests as ‘technical’, ‘practical’ or ‘emancipatory’ action research.”. Na investigação-ação técnica, o professor submete-se às indicações do investigador, sendo obrigado a tomar um papel passivo nas práticas indicadas, no entanto, na investigação ação prática, o professor trabalha de forma colaborativa com o investigador desde o início ao fim do processo. Num terceiro caso, referente à investigação-ação emancipatória, o professor desempenha o papel de investigador e docente em simultâneo, assumindo a responsabilidade por todo o processo. Apesar de ser mais enriquecedor, o professor, neste caso, enfrenta diversas dificuldades em coordenar ambos os papéis que desempenha, necessitando ter certezas e garantias enquanto docente, e sendo obrigado, enquanto investigador, a questionar-se constantemente e a centrar-se na análise de um problema em concreto. E não difere apenas na forma de encarar o processo, visto que a linguagem que os dois papéis implicam é também distinta: um professor reflete uma linguagem mais pragmática, enquanto um investigador tem uma linguagem mais teórica, direcionada à comunidade investigativa.

Outra possibilidade de encarar as subcategorias de investigação-ação, segundo Altrichter *et al* (2008:12) é a ramificação da IA em três diferentes contextos: político, pessoal e profissional, onde esta divisão “provides a useful tool for characterizing the differences between the kinds of action research carried out by groups within different cultures and contexts.”

1.2 Reflexão sobre o conceito de investigação-ação

Tal investigação necessita obrigatoriamente de uma análise reflexiva, na qual se questiona a rotina e se requer abertura de espírito, sentido de responsabilidade e sinceridade/honestidade. Dewey (1859-1952) contribuiu para a investigação-ação, com a importância do pensamento reflexivo no desenvolvimento da mente e com a consciência de que o ambiente é essencial para criar as condições de aprendizagem. A reflexão é uma das partes mais importantes na aplicação da metodologia de investigação-ação. Segundo Carr e Kemmis (1986:162), “action research is simply a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out. (...) In terms of method, a self-reflective spiral of cycles of planning, acting, observing and reflecting is central to the action research approach”.

A prática reflexiva como componente integrante da metodologia de investigação-ação, por parte do professor, é crucial para o desenvolvimento da investigação, sendo que “O essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas, mas também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho *et al*, 2009:360).

1.3 Características da investigação-ação

Para Abrantes (1996:54), “a investigação-ação é assim um processo através do qual os professores se organizam para aprenderem com a sua experiência, produzirem teoria a partir da prática, com a finalidade de melhorarem as suas atuações e se desenvolverem profissionalmente, utilizando a reflexão de forma sistemática.”

De acordo com Alarcão (2000:6), o conceito de professor-investigador, e consequentemente o conceito de IA, relacionam-se com dois grandes princípios:

“1º princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.

2º princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas.”

Partindo portanto deste primeiro princípio, associando-o ao conceito de investigação-ação, pretende-se que o docente seja capaz de se organizar e questionar de forma intencional e sistemática face à análise, compreensão e posterior resolução de possíveis problemas. No segundo princípio assume-se a necessidade imperativa de não só investigar e questionar sobre e para a ação educativa, mas também a partilha desses mesmos resultados com outros, sendo precisamente esse um dos objetivos gerais deste relatório de estágio.

São metas da investigação-ação (Coutinho *et al*, 2009:363):

- Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática.
- Articular de modo permanente a investigação, ação e a formação.
- Aproximarmo-nos da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento.
- Fazer dos educadores protagonistas da investigação (Latorre, 2003).

1.4 Análise de conteúdo

Tendo em conta que algumas questões inseridas no inquérito por questionário (este que será descrito mais à frente neste trabalho) são de resposta aberta, tornou-se necessária a criação de categorias e subcategorias de análise de dados. Assim sendo, procura-se também definir o conceito de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo constitui-se como uma importante ferramenta para a inferência de conhecimentos, já que permite o tratamento de informações complexas, em áreas muito diversificadas, tais como a história, a psicologia, as ciências políticas, o jornalismo, a saúde, a música e a educação (Bardin, 1995; Pardal e Lopes, 2011; Quivy e Campenhoudt, 2008). Tendo em conta que a temática do presente relatório é a música como suporte de ensino-aprendizagem de uma LE, acredita-se que a análise de conteúdo é um instrumento crucial que possibilita a análise de ideologias, sistemas de valor, representações e aspirações dos sujeitos (Quivy e Campenhoudt, 2008), tornando assim possível verificar as vantagens do uso de canções no ensino-aprendizagem de LE, bem como analisar as reações obtidas por parte dos alunos.

Segundo Bardin (1995:42), a análise de conteúdo é

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

A análise de conteúdo compreende, segundo a mesma autora, três etapas:

1. A pré-análise, que consiste na sistematização de ideias iniciais, isto é, na escolha de documentos, na definição de objetivos e na elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.
2. A exploração do material, que consiste em operações de categorização, isto é, de redução do texto a palavras e expressões que representam o conteúdo do material estudado.
3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Estas três etapas de Bardin foram seguidas também para a elaboração deste relatório, onde se realizou, inicialmente, um processo de recolha de ideias, definição dos objetivos investigativos e elaboração de instrumentos de recolha de dados, seguido da construção de categorias e subcategorias face aos dados recolhidos e, finalmente, uma análise e interpretação dos mesmos.

2. Contexto de emergência do projeto

Nos dias de hoje, e tal como foi mencionado no capítulo II deste relatório de estágio, a música é uma parte importante e constante na vida dos jovens, não só como forma de passar os tempos livres, mas também como uma base de construção de identidade. Para Roe (1996) “it has been evident for a long time that music plays a central role in the process of identity construction of young people”, e por isso mesmo acredita-se ser importante a introdução e utilização de canções em sala de aula.

Por outro lado, o sucesso e o desinteresse escolar têm sido uma preocupação recente na comunidade educativa, podendo ser considerados estes como “parciais (ex. maus resultados numa disciplina ou área específica) ou globais (rendimento abaixo do esperado em várias áreas que pode mesmo levar à retenção do aluno no mesmo ano escolar)” (Rosa, 2013:12)”. A motivação tem assim um papel preponderante no

aumento do interesse por parte dos alunos que, de alguma forma, se sintam desmotivados ou desinteressados pelas disciplinas a serem lecionadas. Acredita-se que a música é uma fonte de motivação para os alunos; contudo, quando associada ao ensino-aprendizagem de uma LE, que vantagens podem surgir da sua utilização mediante atividades em sala de aula? As grandes potencialidades que a utilização de canções pode despertar foram o ponto de partida para este estudo. Compreender que vantagens concretas podem advir, bem como a adequação das atividades à língua estrangeira em causa, parecem ser aspetos pertinentes para a realização do projeto, pois, tal como foi anteriormente referido, as canções utilizadas em sala de aula não refletem nem trabalham a maioria das potencialidades que a utilização de música em LE comporta em si.

Parece então imperativo o estudo da utilização de canções no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, com o intuito de compreender de que forma as canções podem motivar os alunos para a aprendizagem da língua e facilitar essa mesma aprendizagem, facultando ainda algumas sugestões de atividades. De seguida apresentam-se mais detalhadamente as questões de investigação, os objetivos investigativos e os objetivos didáticos a que este estudo se propõe.

3. Questões e objetivos de investigação

Neste estudo, as questões de investigação que se colocam são as seguintes:

- Que vantagens existem na utilização da música no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira?
- Qual o papel da música na motivação dos alunos para a aprendizagem de uma língua estrangeira?
- A utilização de canções em sala de aula tem um papel facilitador de aquisição de conhecimentos numa língua estrangeira?

Objetivos do estudo

Este relatório pretende atingir alguns objetivos de estudo que desdobrámos em dois grupos:

1º - Objetivos investigativos

- Compreender as vantagens da utilização da música no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.
- Perceber se a música facilita a aquisição de uma língua estrangeira.
- Compreender o papel da música na motivação dos alunos para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

2º - Objetivos didáticos

- Desenvolver o interesse pela música/cultura musical das línguas.
- Compreender e aceitar as diferenças culturais das línguas.

4. Contexto de intervenção

Este projeto de intervenção foi realizado em duas escolas distintas, pertencentes a dois agrupamentos distintos. Assim sendo, neste ponto serão então descritos ambos os agrupamentos, as escolas e turmas das intervenções, com base em todo o material disponibilizado pelas ditas escolas e a colaboração das professoras cooperantes. Por motivos de confidencialidade, não será possível mencionar nomes, por isso mesmo, as instituições serão referenciadas apenas por letras. Seguem-se as descrições do macro e micro contextos de intervenção (A,B,C,X,Y,Z).

4.1 Espanhol

O Agrupamento de Escolas A (por motivos de confidencialidade foi criada uma nomenclatura para escolas e agrupamentos) no ano de 2008, e tem como escola sede a

Escola Secundária B. Incluída neste agrupamento está também a Escola Básica integrada C, que foi criada no ano de 1998 e que se dista da sede por 23km. Esta escola localiza-se assim numa zona de características montanhosas, com uma população de cerca de 2000 habitantes distribuídos por 12 povoações.

É uma freguesia rural, onde até há poucos anos, as principais atividades eram a agricultura, silvicultura, avicultura e pecuária. Neste momento possui já um grande crescimento industrial de produção têxtil, de construção civil, de metalurgias de plástico, estando a absorver um número já significativo de populações e que no futuro absorverá uma boa percentagem dos alunos que pretendam ingressar no mercado do trabalho, após a conclusão da escolaridade obrigatória. A escola esteve também a funcionar em instalações provisórias, com condições de trabalho e de segurança mínimas, num edifício da Casa do Povo, adaptado para isso. O edifício central funcionou paredes meias (rés - do chão) com a extensão de saúde local.

A partir do ano letivo 1999/2000, passou a funcionar como Agrupamento Vertical englobando 13 escolas do 1º. Ciclo e 6 jardins de Infância, espalhados numa área geográfica que abrange 4 freguesias, que correspondem a cerca de metade do concelho. Desses estabelecimentos de ensino, alguns eram antigos e bastante degradados tanto no exterior como no interior. A maior parte dos estabelecimentos do Jardim de Infância, funcionavam em instalações provisórias de fraca adequação.

Neste momento, a Escola Básica Integrada C, agrupada no ano letivo 2012/2013 com a Escola Básica e Secundária B, formando assim o Agrupamento de Escolas A, que abrange o 1º. 2º. e 3º. Ciclos de escolaridade.

Quanto a documentos estruturadores desta escola, e devido também à alteração repentina e recente do agrupamento das duas escolas, de momento não existe nenhum em formato digital, atualizado. Isto é, o último Projeto Educativo disponibilizado corresponde ao ano de 2012, assim como o Projeto Curricular e o Plano Anual de Atividades.

A turma 1 (correspondente à turma de Espanhol do projeto) da Escola Básica Integrada C, na qual efetuei as intervenções, é composta atualmente por 11 alunos, sendo que 6 são do sexo masculino e 5 do sexo feminino. Atendendo às características gerais das turmas na atualidade, esta é considerada de dimensão reduzida, beneficiando

de um estatuto especial, abrangendo alguns alunos com Necessidades Educativas Especiais e ainda instituídos em Programas Educativos Individualizados ou Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual, sendo que os restantes, na íntegra, frequentam aulas de apoio ao estudo.

Dado que a minha presença não foi possível nos conselhos de turma deste ano, poucos dados foram recolhidos referentes tanto à turma quanto aos alunos, apenas os inicialmente disponibilizados; no entanto, a turma é bastante heterogénia no que respeita à proveniência dos alunos relativamente ao ano letivo anterior, sendo que alguns ficaram retidos no 7º ano (3) e os restantes provêm de turmas distintas, dificultando assim a interação entre todos, encontrando-se portanto num período de adaptação. Foi ainda possível apurar que 4 alunos têm, em todas as disciplinas, um comportamento desadequado em sala de aula e 10 carecem fortemente de hábitos regulares de estudo, prejudicando o seu desempenho escolar.

Existem dois casos de Necessidades Educativas Especiais, abrangidos pelo Decreto-lei 3/2008, art.16, ponto 21 a), b) e d), pressupondo apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares e no processo de avaliação. Um destes casos tem também, para além de dificuldades de aquisição de conhecimentos, pouco acompanhamento familiar e foi-lhe diagnosticado o ano anterior um problema de dislexia. Este aluno reflete pouco interesse na escola, assumindo que “não gosto nada da escola, só venho porque têm que ser”. No primeiro caso existe um diagnóstico de défice cognitivo, sendo que necessita de mais tempo que os restantes para efetuar as tarefas, bem como constantes incentivos para continuar a progredir.

Existem ainda dois casos de inclusão em Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual (ambos repetentes do 7º ano), sendo que num dos casos foi-lhe diagnosticado no 5º ano hiperatividade, iniciando de imediato a medicação com *concentra* (tendo sido alterada mais tarde para *ritalina*), no entanto reflete uma forte instabilidade emocional, com baixa autoestima, e necessita de constantes reforços positivos.

4.2 Inglês

Segundo os dados recolhidos no arquivo da Câmara Municipal da zona¹² (disponíveis em versão digital), o Agrupamento de Escolas X é atualmente constituído

¹² Ver hiperligação: <http://files.cm-aveiro.pt/XPQ5FaAXX38931aGdb9zMjjeZKU.pdf> [acedido a 7 de Janeiro de 2014].

por doze escolas que abrangem várias freguesias do concelho, cujas zonas possuem características semiurbanas, com dinâmicas e desenvolvimentos sociais diversificados. Constituem, assim, este Agrupamento, desde o ano de 2008, as seguintes instituições: quatro Jardins de Infância, quatro Escolas Básicas de 1º. Ciclo, uma Escola Básica 2º/3º Ciclos e uma Escola Secundária – a escola sede. O projeto de intervenção foi deste modo efetuado na Escola Básica 2/3 deste preciso Agrupamento.

O referido centro escolar encontra-se inserido numa área geográfica que engloba diversas freguesias. Ao nível dos aspetos físicos e socioeconómicos, trata-se de um meio, por um lado agrícola, por outro industrial e com alguns serviços. Situando-se na periferia da cidade, acolhe muitas famílias de níveis socioeconómicos diversificados, que habitam em áreas distintas de vivendas, blocos de apartamentos e bairros sociais. Relativamente à população destas freguesias, estas possuem fases diferentes de desenvolvimento social e económico, para além de que alguns dos alunos são provenientes de famílias socialmente desestruturadas, algumas das quais com tendências delinquentes e de uma certa criminalidade. Existem também crianças de etnia cigana que, contrariamente à maioria das da sua cultura/comunidade (existe um elevado número de abandono escolar nas comunidades ciganas, principalmente no sexo feminino), frequentam este Agrupamento, numa tentativa de integração desta comunidade, por parte da escola, neste caso, da E.B. 2/3. Um outro grupo de crianças inseridas neste agrupamento provém de famílias que lidam com outros problemas tais como o alcoolismo ou com graves problemas sociais e económicos. São, ainda, acolhidas por este Agrupamento crianças que residem no Centro de Emergência Infantil, as quais foram retiradas das famílias. Assim, as escolas onde se encontram inseridas crianças com dificuldades atribuem às suas famílias alguns apoios, como é o caso do Protocolo de Cooperação da Associação ASAS; é também assegurado o acompanhamento psicológico destas crianças.

Quanto a documentos oficiais e, uma vez que nos encontramos no 1º Período (das escolas), ainda não se encontram disponíveis documentos relativos ao presente ano letivo (2013/2014). O último documento disponibilizado relativamente ao Projeto Educativo da Escola é referente ao ano letivo 2010/2011, tal como o Plano Anual de Atividades; já o Projeto Curricular de Escola encontra-se em atualização, não sendo possível a obtenção do mesmo.

A turma 2 (correspondente à turma de Inglês) foi composta inicialmente por 23 alunos, 12 dos quais do sexo masculino e os restantes 11 do sexo feminino. No entanto, no início do ano, uma aluna efetuou transferência para outra turma da mesma escola, e 3 alunos de etnia cigana, englobados num Currículo Específico Individual segundo o Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro (art.º 21º) não optaram pela língua inglesa. Assim sendo, nas aulas de Inglês, ficaram 19 alunos. Dentro deste conjunto de alunos, existem 7 que são repetentes, sendo que 2 dos quais pela segunda vez, provocando assim uma disparidade em termos etários, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Esta referida disparidade reflete-se ainda na proveniência de cada aluno da sua turma, no ano letivo anterior, visto que existe uma grande heterogeneidade, criando um conjunto distinto de alunos onde o relacionamento diário é algo recente e ainda em período de adaptação, para a maior parte dos alunos.

Quanto aos alunos, observam-se variadas dificuldades em termos de aquisição de conhecimentos, visto que 10 deles têm apoio pedagógico a grande parte das disciplinas e ainda problemas relativamente ao comportamento (segundo a primeira reunião do conselho de turma deste ano letivo). Concluiu-se que grande parte dos alunos revela desconhecimento e/ou dificuldades de aceitação das regras a cumprir em sala de aula, bem como de concentração e métodos de estudo regulares, definindo a escola como “horrível” e assumindo que “isto não serve para nada”, destacando, em todos os casos, que o melhor da escola “são os amigos”. Existe ainda um caso de Necessidades Educativas Especiais oficializado, abarcando os artigos 18º e 20º do Decreto-Lei anteriormente referido; no entanto, outros casos presentes na turma (3) aguardam ainda a oficialização para a incorporação nestes mesmos termos, tendo já acompanhamento regular individualizado na disciplina de Inglês.

5. Instrumentos de recolha de dados

Para que este fosse possível a realização deste relatório, foi necessária a criação de instrumentos de recolha de dados que permitisse uma análise dos mesmos, servindo como suporte para alcançar as respostas às questões de investigação a que o próprio relatório se propõe a resolver.

Neste caso, a análise dos dados será efetuada consoante 3 instrumentos de recolha distintos, sendo que as entrevistas são subdivididas. Os referidos instrumentos são:

- inquérito por questionário
- entrevista
 - entrevista às professoras cooperantes deste projeto
 - entrevista a professores de LE
- notas de campo

Faz-se também uma descrição dos materiais didático-pedagógicos utilizados ao longo das intervenções para este projeto. Segue-se aqui uma breve explicação e clarificação de todos os instrumentos de recolha de dados utilizados neste relatório de estágio.

5.1 inquérito por questionário aos alunos pós projeto de intervenção

No final do projeto de intervenção, já com algum distanciamento entre a última aula, foi aplicado um inquérito por questionário (dia 6 de maio) que pretendia aferir-se os alunos tinham gostado da utilização das canções, se os tinha motivado/interessado, quais eram as canções que mais gostaram e ainda procurar saber se as canções contribuíram de alguma forma para a aquisição de conhecimentos (anexo I). O questionário surge apenas no final do projeto para avaliar o impacto das canções na mente dos alunos. Foi necessário compreender se as músicas trabalhadas, tal como a experiência emocional da realização das atividades com música, ficaram retidas na memória dos alunos e se estas alcançaram o objetivo pretendido – facilitar a aprendizagem dos conteúdos lecionados.

Para Pardal & Lopes (2011), o inquérito por questionário assume-se como um método de recolha de dados que tem como base a formulação de perguntas ao inquirido, sendo este o método primordial na investigação sociológica. Para estes autores, a elaboração de um questionário requer alguma atenção, dado que as perguntas formuladas devem ir ao encontro dos objetivos previamente estipulados, devendo também ter em conta a amostra inquirida.

O inquérito por questionário realizado no âmbito deste projeto é composto por diferentes tipos de questões, de forma a tornar a recolha de dados mais completa. São efetuadas perguntas de escolha múltipla em leque fechado (exemplo: questão 2); perguntas de resposta fechada (exemplo: questão 3) e ainda perguntas de resposta aberta (exemplo: questão 2.1). As denominações do tipo de perguntas acima mencionadas são referentes às utilizadas por Pardal & Lopes (2011).

Este inquérito teve como principais objetivos compreender as perceções dos alunos face à: (1) utilização de canções em sala de aula, (2) aprendizagens efetuadas nas aulas e, ainda, conhecer as emoções sentidas pelos alunos aquando da audição das canções. Por forma a dar resposta a estes objetivos, estruturámos o referido inquérito em 3 blocos, cuja pertinência procuraremos explicar a seguir.

- **Bloco I - Atividades em sala de aula:** neste bloco procura-se compreender quais as atividades, de todas as utilizadas em contexto de sala de aula, são as mais e menos interessantes para os alunos, bem como compreender qual o valor atribuído às canções como atividade de aprendizagem.
- **Bloco II - Música como suporte de ensino-aprendizagem:** este bloco visa conhecer, entrando já na temática central do relatório, os motivos de afetividade dos alunos relativamente às canções utilizadas durante o projeto de intervenção.
- **Bloco III – Aquisição de conhecimentos:** neste último bloco pretende-se compreender as perceções dos alunos relativamente às aprendizagens efetuadas nas aulas.

Segue-se então uma tabela ilustrativa da estrutura e objetivos do referido inquérito por questionário.

PERGUNTA	OBJETIVOS
BLOCO I	
Atividades em sala de aula	Conhecer as atividades de maior interesse para os alunos, nas aulas de LE.
1. Na tua opinião, como é mais fácil aprender Espanhol/Inglês? (escolhe apenas uma)	Aferir o valor atribuído pelos alunos às canções como atividade de aprendizagem de

2. Enumera de 1 a 5 quais as atividades que mais gostaste de fazer 2.1 Justifica a que gostaste mais 2.2 Justifica a que gostaste menos	LE.
BLOCO II Música como suporte de ensino-aprendizagem	Identificar as percepções dos alunos relativamente à utilização de canções em LE.
3. Gostaste de ouvir música nas aulas de Espanhol/Inglês? 3.1 Porquê? 4. Qual a música que mais gostaste de ouvir? 5. Na aula sobre ‘Madrid’/com música ao vivo, ouviste 2 músicas, qual gostaste mais? 5.1 Justifica 6. Na música <i>En la Ciudad/Price Tag</i> , como te sentiste quando ouviste a música?	Perceber quais as atividades com música foram de maior interesse para os alunos. Conhecer os motivos de afetividade com as canções utilizadas. Compreender as emoções sentidas pelos alunos durante a audição de uma canção.
BLOCO III Aquisição de conhecimentos	Compreender as percepções dos alunos relativamente às aprendizagens efetuadas nas aulas.
7. Que conteúdos aprendeste com a canção cantada pela professora? 8. Que conteúdos aprendeste com a canção <i>Ella/Empire State of Mind</i> ?	

Tabela 1 - Estrutura e objetivos do inquérito por questionário

5.2 Entrevista

Para Máximo-Esteves (2008), a entrevista semiestruturada ocorre apenas numa sessão e as perguntas devem ser previamente elaboradas, contudo, “a ordem de colocação das questões é flexível, possibilitando o imprevisto na pergunta” (p.97) mediante uma resposta inesperada.

A entrevista será utilizada neste relatório em duas vertentes: a entrevista a professores de LE, e a entrevista às professoras cooperantes. Na primeira será feito um sistema de categorias e subcategorias que permitirá a análise dos dados, de forma mais simplificada, aquando da leitura dos mesmos. No caso da entrevista às professoras cooperantes será feita uma análise contrastiva/comparativa sobre as respostas dadas entre as duas professoras.

5.2.1 entrevista às professoras cooperantes deste projeto

No final da prática pedagógica foi efetuada uma entrevista semiestruturada à professora cooperante (anexo III), com o intuito de recolher informações face às observações feitas quanto ao uso das músicas em sala de aula. O principal objetivo desta entrevista foi conhecer a opinião da professora cooperante quanto às atividades didáticas aplicadas no projeto, procurando também saber a perspetiva da professora face às vantagens e/ou desvantagens da utilização destas mesmas atividades.

5.2.2 entrevista a professores de LE

Com o intuito de recolher mais informação relativamente à utilização de canções no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, foram efetuadas 6 entrevistas a 6 professores de LE (anexo II). Tendo em conta os anos de serviço, procurou-se entrevistar professores que tivessem mais de 5 anos de prática de ensino, recorrendo assim à experiência profissional de anos, onde a perspetiva de utilização de canções em sala de aula é mais abrangente e concreta, sabendo assim com mais precisão algumas das vantagens e/ou desvantagens na utilização deste tipo de atividades pedagógicas.

5.3 Notas de campo

As notas de campo foram elaboradas pela professora estagiária no final de cada intervenção e procuraram funcionar como registo escrito das observações efetuadas ao longo da aula, relativamente às atividades realizadas, registando as emoções dos alunos, os seus comportamentos e/ou reações face às canções utilizadas. Serviram pois como “auxiliar de memória” da professora estagiária, bem como base para a prática reflexiva requerida em cada intervenção. Este instrumento de recolha de dados “situa-se no conjunto dos documentos pessoais que servem de instrumento de acesso ao pensamento e à ação e à relação entre ambos, pelas imagens veiculadas no discurso” (Martins, 2006:90). Assim, tal pessoalidade nos documentos pode também remeter para alguma subjetividade e dificuldade de distanciamento do projeto em si. Por esse motivo é

necessário encarar as notas de campo do investigador como complemento à investigação em si, e não como instrumento de recolha de dados isolado.

Para Máximo-Esteves (2008:88), o objetivo das notas de campo “é registar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto.” Para Queirós e Rodrigues (2006:4) “visam precisamente reconstituir uma descrição da organização social, com o objetivo de caracterizar situações, atores e comportamentos”. Seguindo estas mesmas definições, as notas de campo resultaram como conectoras dos diversos pontos de análise constituintes do projeto a ser implementado.

De forma resumida, as notas de campo são pois o relato escrito daquilo que a professora estagiária vê, ouve, experiencia e pensa no decorrer da intervenção, refletindo assim sobre os dados de uma forma qualitativa.

5.4 Materiais pedagógicos

Ao longo de toda a implementação do projeto de intervenção, composta por 3 sessões de Espanhol (duas de 90 minutos e uma de 45 minutos) e 4 de Inglês (quatro sessões de 90 minutos), foram utilizadas músicas distintas, com atividades distintas. Neste projeto, inserido na temática do manual *De Vacaciones* (Espanhol – anexo VI) e *Around the world* (Inglês – anexo VII), todas as canções procuraram estar inseridas nos conteúdos temáticos a serem trabalhados, com o intuito de respeitar o programa estabelecido para o 7º ano.

Neste tópico referente aos materiais pedagógicos utilizados, considera-se relevante ressaltar que estes serão apresentados separadamente, começando com as atividades de Espanhol, seguidas das de Inglês, e ainda que todos os materiais utilizados são autênticos, nunca tendo recorrido aos manuais dos alunos. Por um lado, isto deve-se ao facto de todas as canções nos manuais serem exploradas da mesma forma, incidindo em autores que os alunos já conhecem, não comportando assim novos conhecimentos culturais relativos à língua em aprendizagem. Por outro, a criação de materiais próprios permite também um maior leque na exploração das atividades e das competências dos alunos, bem como o conhecimento total de todas as tarefas delineadas, possibilitando

assim um maior controlo e exploração da atividade em si. Existe ainda a criação da letra de uma canção de raiz, elaborada com o objetivo de aumentar a motivação e interesse dos alunos.

Acredita-se ser necessário destacar o facto de que todas as canções (e respetivas atividades) foram pensadas para serem adaptadas ao nível de aprendizagem dos alunos, tendo sempre em conta a unidade didática a ser lecionada.

Segue-se então a exposição do material pedagógico utilizado nestas unidades didáticas, referente à temática em análise deste relatório.

5.4.1 Espanhol

Na 1ª Sessão do projeto de intervenção, com a duração total de 90 minutos, efetuaram-se as duas primeiras atividades com música, que seguidamente serão descritas.

1ª Atividade com música

Tema: *Pongamos que Hablo de Madrid*, de Joaquín Sabina

Objetivos: Praticar a compreensão oral; praticar a expressão oral; praticar a expressão escrita; introduzir algum vocabulário relativo à cidade e às viagens; dar a conhecer alguns rasgos da cultura espanhola; familiarizar os alunos com cantores/músicos espanhóis.

Ferramenta TIC utilizada e fontes: videoclip (audição da canção retirada da internet - <https://www.youtube.com/watch?v=IHMhbJDW3KY>).

Metodologia: Numa 1ª parte, já com a letra quase inteiramente disponível (faltando alguns espaços para preencher) numa folha de exercícios previamente disponibilizada pela professora, os alunos ouvem atentamente a canção e seguem a letra pela folha.

Numa 2ª parte, os alunos ouvem a canção novamente e nesta segunda audição procuram preencher os espaços em falta, segundo as palavras que ouvem (vocabulário relacionado com a temática).

No 3º passo são retiradas potenciais dúvidas colocadas pelos alunos relativamente à letra da canção, como desconhecimento de palavras ou expressões, onde todos anotam o significado das mesmas.

Na 4ª parte é efetuada a correção do exercício de preenchimento de espaços e a correção é escrita no quadro para todos acompanharem.

No final é feito um pequeno debate pedindo aos alunos que interpretem a totalidade da letra da canção, auxiliando e corrigindo, sempre que necessário na expressão oral.

2ª Atividade com música

Tema: *Clandestino*, de Manu Chao.

Objetivos: Praticar a compreensão oral; praticar a expressão oral; introduzir algum vocabulário relativo à cidade e às viagens; dar a conhecer alguns rasgos da cultura espanhola; familiarizar os alunos com cantores/músicos espanhóis.

Ferramenta TIC utilizada e fontes: videoclip (audição da canção retirada da internet - <https://www.youtube.com/watch?v=Y9ix30eyXTY>).

Metodologia: Na 1ª parte os alunos ouvem a canção e seguem a letra na íntegra atentamente (facultada previamente pela professora numa folha de exercícios).

Na 2ª parte é pedido aos alunos que, em pares, dialoguem sobre a temática da canção enquanto resolvem o exercício (definição de expressões ou metáforas encontradas no texto musical). Nesta fase, o professor circula pela sala procurando auxiliar os alunos na expressão oral e esclarecimento de algumas dúvidas que possam surgir.

Na fase final, o exercício é corrigido em conjunto, onde simultaneamente é feita uma pequena análise coletiva da temática: a vida nas grandes cidades.

3ª Atividade com música

Tema: *Ella*, de Bebe.

Objetivos: Praticar a compreensão oral; praticar a expressão oral; dar a conhecer diferentes sotaques espanhóis; consolidar os conteúdos gramaticais lecionados em aulas anteriores (ir+a+infinitivo e pretérito perfecto); refletir sobre o papel da mulher nos dias de hoje; familiarizar os alunos com cantores/músicos espanhóis.

Ferramenta TIC utilizada e fontes: videoclip (audição da canção + vídeo retirado da internet - <https://www.youtube.com/watch?v=n79LFCX19Gw>).

Metodologia: Na 1ª parte, após uma pequena introdução sobre o dia da mulher, os alunos veem o videoclip e procuram compreender a letra sem que esta seja facultada previamente, analisando o videoclip e a “forma de falar” da cantora.

Na 2ª parte são distribuídas duas folhas distintas, uma com espaços a preencher relativos à perífrase “ir+a+infinitivo” e a outra com o pretérito perfecto. Os alunos ouvem novamente a canção e tentam preencher os espaços em falta.

Na 3ª parte é feita a correção no quadro com as respostas dadas pelos alunos e ainda um diálogo conjunto sobre algumas expressões idiomáticas do texto, bem como um debate face ao papel da mulher nos dias de hoje (tema relacionado com a canção).

4ª Atividade com música

Tema: *En la Ciudad*, de Ana Romão.

Objetivos: Praticar a compreensão oral; praticar a expressão oral; introduzir vocabulário relacionado com a cidade; saber identificar/nomear os distintos lugares da cidade; consolidar os verbos no presente do indicativo ‘ser’, ‘estar’ e ‘haber’; motivar os alunos para a aprendizagem e participação em sala de aula.

Ferramenta utilizada: canção criada pela professora estagiária no âmbito da prática pedagógica. Esta canção foi cantada ao vivo pela professora, procurando essencialmente o aumento da motivação e interesse por parte dos alunos (letra da canção em anexo).

Metodologia: Na 1ª parte, após uma pequena chamada de atenção sobre a necessidade de concentração por parte de todos os alunos, a turma ouve a canção apenas uma vez, seguindo a letra através da folha de exercícios previamente distribuída pela professora.

Na 2ª parte procede-se ao esclarecimento de possíveis dúvidas relativamente ao conteúdo do texto apresentado e interpretação oral da canção ouvida.

Na 3ª parte é pedido aos alunos que preencham uma tabela, procurando subdividir o vocabulário nos locais correspondentes da cidade, organizando assim todo o novo vocabulário adquirido ao longo da canção (exemplo da tabela abaixo).

Lugares	Servicios	Tiendas/Comidas	Otros
Avenida	Ayuntamiento	Cafetería	Semáforo
			Puente
			Farolas

Tabela 2 - tabela ilustrativa da 4ª atividade com música (Espanhol)

Na fase final é feita a correção do exercício de forma oral, pedindo a participação de todos os alunos.

5.4.2 Inglês

1ª Atividade com música

Tema: *Big City Life*, de Matafix

Objetivos: Praticar a compreensão oral; praticar a expressão oral; praticar a compreensão escrita; introduzir algum vocabulário relativo às cidades; dar a conhecer alguns rasgos da cultura inglesa – os diferentes sotaques da língua inglesa existentes na canção; familiarizar os alunos com cantores/músicos ingleses.

Ferramenta TIC utilizada e fontes: videoclip (audição da canção retirada da internet - <https://www.youtube.com/watch?v=4mtfnfQoAco>).

Metodologia: Numa 1ª parte, os alunos são confrontados com a canção, sem a letra, onde ouvem apenas uma vez, com a máxima atenção possível. Esta tarefa tem como objetivo, após a audição, a identificação da temática da unidade, sem recurso a manuais e através da relação entre as informações retiradas da canção que ouviram.

Numa 2ª parte, a turma em coletivo procura fazer, ordenadamente, uma recolha de ideias ou palavras que possam estar na canção, ou que surjam relacionadas com a temática.

Seguidamente, os alunos recebem uma ficha de trabalho já com a letra da canção inteiramente disponível e ouvem novamente a música, seguindo a letra. Retiram as suas dúvidas relativamente a palavras desconhecidas que possam eventualmente surgir na letra.

Finalmente, após esta segunda audição, debatem os diferentes sotaques dos dois cantores, analisando as diferenças entre eles e conectando as diferenças com as diferentes culturas que podem existir nas grandes cidades.

2ªActividade com música

Tema: *Empire State of Mind*, de Alicia Keys

Objetivos: Praticar a compreensão oral; praticar a expressão oral; praticar a compreensão escrita; introduzir algum vocabulário relativo às cidades; introduzir as prepositions of place; dar a conhecer alguns rasgos da cultura inglesa – diferentes locais de Nova Iorque; familiarizar os alunos com cantores/músicos de língua inglesa.

Ferramenta TIC utilizada e fontes: videoclip (audição da canção retirada da internet - <https://www.youtube.com/watch?v=g4IiccUjGps>).

Metodologia: Numa 1ª parte, os alunos recebem a letra da canção, ouvindo apenas uma vez e seguindo a letra com atenção.

Numa segunda parte, após retirarem dúvidas sobre o conteúdo da letra, são questionados sobre a mensagem da canção e como esta se relaciona com a temática da unidade.

Finalmente, é pedido aos alunos que reparem em algumas palavras destacadas a negrito na letra que lhes foi distribuída (*prepositions of place*), pedindo que identifiquem o conteúdo gramatical. Serve assim esta canção também para a introdução do conteúdo gramatical a ser lecionado nesta aula.

3ªActividade com música

Tema: *Don't Stop Believin'*, de Journey

Objetivos: Praticar a compreensão oral; praticar a expressão oral; praticar a compreensão escrita; praticar a expressão escrita; introduzir algum vocabulário relativo às cidades; introduzir os meios de transporte; familiarizar os alunos com cantores/músicos de língua inglesa.

Ferramenta TIC utilizada e fontes: apenas audio (audição da canção retirada da internet -<https://www.youtube.com/watch?v=KC7lLQwToI>).

Metodologia: Numa 1ª tarefa os alunos recebem uma folha com a letra da canção e alguns espaços em branco correspondentes ao vocabulário relativo às cidades (loais e transportes). Ouvem a canção uma primeira vez e seguem atentamente a letra disponível.

Numa 2ª tarefa, ouvem a canção pela segunda vez e procuram preencher os espaços em branco na folha de atividades.

Após a correção do exercício, os alunos procuram descrever a mensagem da canção e ainda identificar a temática da aula (os meios de transporte) que está mencionada na letra. Serve a canção também como ponte de ligação para o conteúdo a ser lecionado.

No final da aula, como último exercício de consolidação de toda a matéria dada, a história da canção é retomada, pedindo aos alunos que elaborem um pequeno texto que forneça direções ao casal mencionado na canção.

4ªAtividade com música

Tema: *Price Tag*, de Jessie J (cover de Ana Romão)

Objetivos: Praticar a compreensão oral; praticar a expressão oral; praticar a compreensão escrita; praticar a expressão escrita; introduzir algum vocabulário relativo ao consumismo; familiarizar os alunos com cantores/músicos de língua inglesa; motivar os alunos através de música ao vivo.

Ferramenta TIC utilizada e fontes: inexistente.

Metodologia: Numa primeira fase, os alunos recebem uma folha com a letra original e ouvem a canção cantada ao vivo (com alterações na letra relativamente à original). Enquanto a professora canta, os alunos seguem a letra (original) com atenção e sublinham as palavras diferentes.

Seguidamente, os alunos completam uma tabela (inserida na ficha de trabalho) com as palavras diferentes que foram cantadas.

Segue-se uma nova audição da canção, ainda ao vivo, mas desta vez com a letra original da artista, onde se pede aos alunos que, após a audição, criem um debate sobre o consumismo de hoje em dia, relacionando o tópico da canção com a temática da aula. Para ajudar no debate são dadas (na folha de exercícios) algumas questões orientadoras.

5ªAtividade com música

Tema: *I Wish I Was a Punk Rocker*, de Sandi Thorn (cover de Ana Romão)

Objetivos: Praticar a compreensão oral; praticar a expressão oral; praticar a compreensão escrita; praticar a expressão escrita; introduzir algum vocabulário relativo ao consumismo; estabelecer ligações entre o consumismo de hoje em dia e o consumismo de “antigamente”; dar a conhecer alguns rasgos da cultura em língua inglesa; familiarizar os alunos com cantores/músicos de língua inglesa; motivar os alunos através de música ao vivo.

Ferramenta TIC utilizada e fontes: inexistente.

Metodologia: Numa primeira fase, os alunos recebem uma folha com a letra na íntegra e seguem-na enquanto a professora canta a canção ao vivo.

Após algumas dúvidas que possam surgir relativamente à canção e explicações extra sobre referências culturais na letra, os alunos elaboram um pequeno debate oral entre as diferenças e/ou semelhanças entre o consumismo de hoje em dia e o consumismo dos anos 60 e 70, descrito na música.

No final, os alunos escrevem um pequeno texto que resuma todas as ideias debatidas oralmente, entre as diferenças/semelhanças do consumismo vivido por eles e o consumismo de “antigamente”.

6ª Actividade com música

Tema: *Dig a Little Deeper*, de Princess and the Frog (filme Disney)

Objetivos: Praticar a compreensão oral; praticar a expressão oral; praticar a compreensão escrita; praticar a expressão escrita; introduzir algum vocabulário relativo ao *shopaholism*; dar a conhecer alguns rasgos da cultura em língua inglesa - os diferentes sotaques da língua inglesa existentes na canção; familiarizar os alunos com filmes de língua inglesa.

Ferramenta TIC utilizada e fontes: videoclip com letra incorporada (vídeo da canção retirado da internet: https://www.youtube.com/watch?v=_lkyqLhLXQ4)

Metodologia: Numa primeira fase, os alunos visualizam o clip com a letra incorporada apenas uma vez. Após a audição da canção, debate-se em conjunto a temática da canção e a relação entre “querer e necessitar”.

Seguidamente, os alunos são questionados sobre o sotaque da cantora, levando a uma breve explicação do sotaque sulista dos Estados Unidos da América, incorporando assim conhecimentos da cultura em língua inglesa.

Finalmente, e para terminar a aula, os alunos retomam a temática da canção entre o “querer e precisar”, redigindo um pequeno texto respondendo à ideia *If I had a million dollars...*.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

"A música é a alma do universo. Dá voo à imaginação, alegra o espírito, afugenta a tristeza. Dá vida a tudo que é bom e justo."

(Platão 427-347 a.C.)

Neste capítulo pretende-se expor os dados recolhidos, bem como a análise dos mesmos, referentes a ambas as turmas inseridas no projeto. Esta apresentação será efetuada por partes, iniciando-se com os dados referentes ao inquérito por questionário, seguido da análise das entrevistas e notas de campo. Ao longo de toda a apresentação e análise dos dados, os mesmos serão subdivididos entre as duas línguas, facilitando assim a perceção dos dados recolhidos em cada instrumento, onde no final será feito um cruzamento dos dados.

Esta análise, tal como também foi referido anteriormente, é mista, tendo portanto dados quantitativos (referentes ao inquérito por questionário), apresentados sob a forma de gráficos, e dados qualitativos (referentes ao inquérito por questionário, entrevistas e notas de campo), onde os dados serão apresentados em categorias e subcategorias de análise.

Iniciaremos assim a análise dos dados com o inquérito por questionário efetuado aos alunos.

1. Análise do questionário

A utilização do inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados deveu-se à necessidade de analisar as perceções dos alunos relativamente: (1) à utilização de canções em sala de aula, (2) às aprendizagens efetuadas nas aulas e, ainda, conhecer as emoções sentidas pelos alunos aquando da audição das canções. Para Amado (2009:219), “a partir da análise das respostas [do inquérito por questionário] torna-se possível detetar as perceções, experiência subjetiva e representações dos respondentes acerca do tema em apreço”. Foi segundo estas vantagens apresentadas pelo autor que se optou por inquirir os alunos através deste instrumento.

No final da implementação do projeto de investigação-ação, tal como referido anteriormente, foi efetuado um questionário aos alunos (anexo VIII), relativo à utilização das canções nas intervenções das respetivas turmas de Espanhol e Inglês, o qual passaremos a analisar, em cada uma das duas línguas. Os inquéritos têm uma estrutura base semelhante, apenas com ligeiras alterações aquando das referências diretas das canções utilizadas ou os conteúdos gramaticais lecionados na unidade didática, facilitando assim o cruzamento posterior da análise de dados.

Neste questionário, os objetivos principais foram compreender: (1) as percepções dos alunos relativamente à utilização de canções em espanhol, (2) as percepções dos alunos relativamente às aprendizagens efetuadas nas aulas e (3) se a música teve um papel importante de motivação dos alunos. Seguidamente apresentam-se os dados recolhidos relativos a este questionário, onde inicialmente serão apresentados os dados de Espanhol e posteriormente os de Inglês.

Inquérito por Questionário

1.1 Espanhol

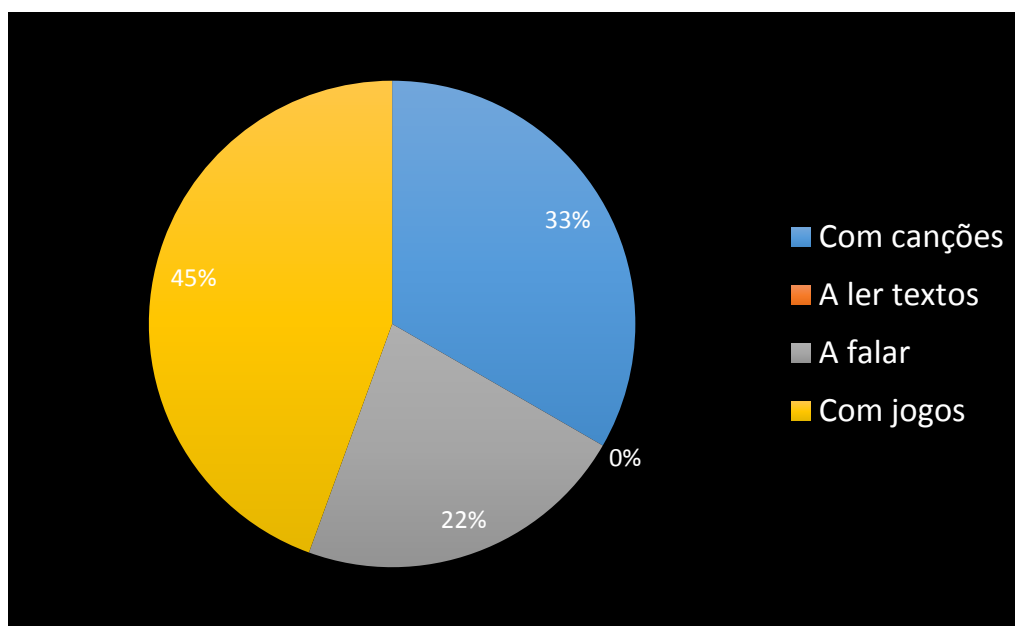


gráfico 1 - Na tua opinião, como é mais fácil aprender espanhol?

Este primeiro gráfico mostra que as atividades lúdicas são, na perspetiva dos alunos, a forma mais fácil de aprender espanhol. Nesta questão de resposta fechada (sempre com a possibilidade de relatar outra resposta que não esteja discriminada nas opções de escolha), a clara maioria dos alunos optou pelas canções e jogos como as atividades primordiais na aprendizagem. As atividades lúdicas nestas idades são vistas como parte integrante e importante das suas vidas, e de acordo com Badih (2010:9) “un elemento de juego en el aula es una fuente de motivación e inspiración que favorece la implicación y participación de los estudiantes”.

Na segunda questão procurou saber-se, numa escala de um a cinco, sendo que 1 correspondia a *não gostei* e 5 a *adorei*, onde é que os alunos tinham os seus gostos prioritários e até que grau. Neste caso, e por falha de interpretação da pergunta, os alunos não “escalaram” as suas preferências, atribuindo apenas o número que consideravam correspondente à atividade em questão, repetindo se necessário o número já utilizado. Por este motivo, foi inevitável uma reavaliação da análise desta pergunta, de forma a conseguir retirar alguns dados necessários e relevantes ao projeto. Assim sendo, e analisando concretamente as atividades com música, a avaliação geral dos alunos foi claramente positiva, resultando que apenas 9% (referente a um aluno) diz não ter gostado das atividades, enquanto que os restantes se subdividem entre ter gostado (27%), gostado muito (36%) ou adorado (27%). Esta resposta evidencia que o gosto de aprender espanhol através de canções e jogos interativos no *PowerPoint* leva a uma maior utilização deste tipo de atividades em sala de aula, pois “o papel do professor na motivação do aluno é essencial, apresentando atividades interessantes” (Henriques, 2010:9).

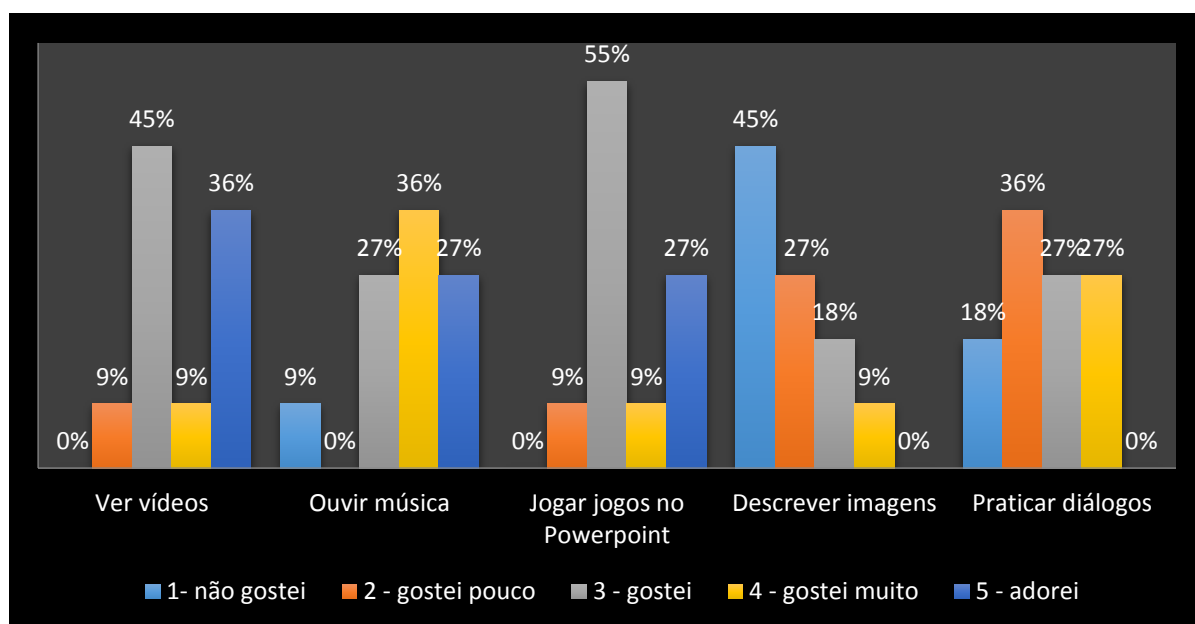


gráfico 2 - Enumera de 1 a 5 quais as atividades que gostas mais

Para esta investigação era importante saber a resposta concreta à questão “gostaste de ouvir música nas aulas de espanhol?”. A análise desta pergunta não deixa grande margem de dúvidas, visto que todos os alunos escolheram a opção *sim*, neste caso. Esta resposta foi bastante satisfatória no âmbito desta investigação, reforçando a

ideia de que a utilização de canções como auxílio de aprendizagem é motivador e interessante para os alunos.

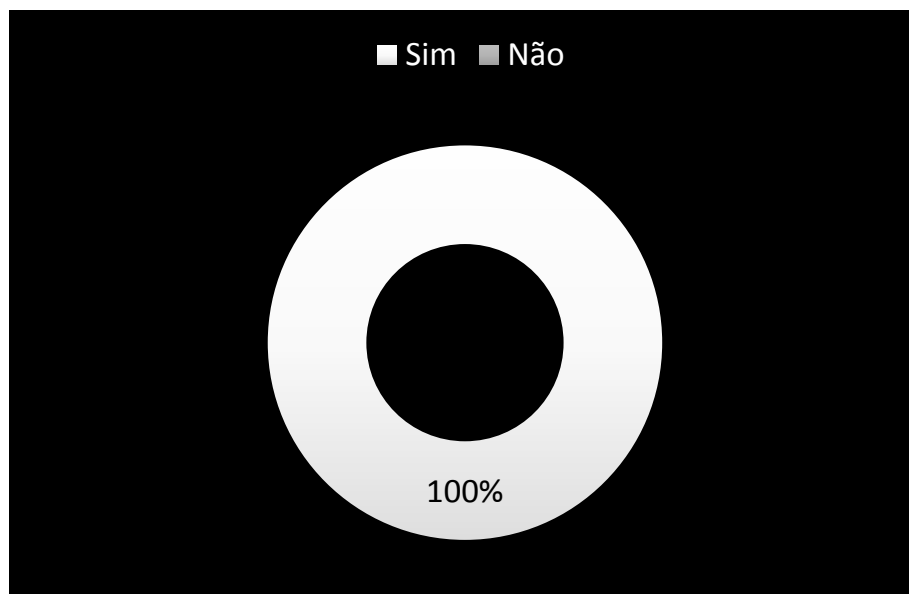


gráfico 3 - Gostaste de ouvir música nas aulas de espanhol?

Ao serem questionados sobre os motivos desta resposta e com várias opções de escolha, 36% dos alunos assumiram que se sentiram motivados e 64% divertidos. Neste caso reflete-se novamente que “o uso das canções pode estimular associações positivas para o estudo da língua” (Morphey, citado por Henriques, 2010:6).

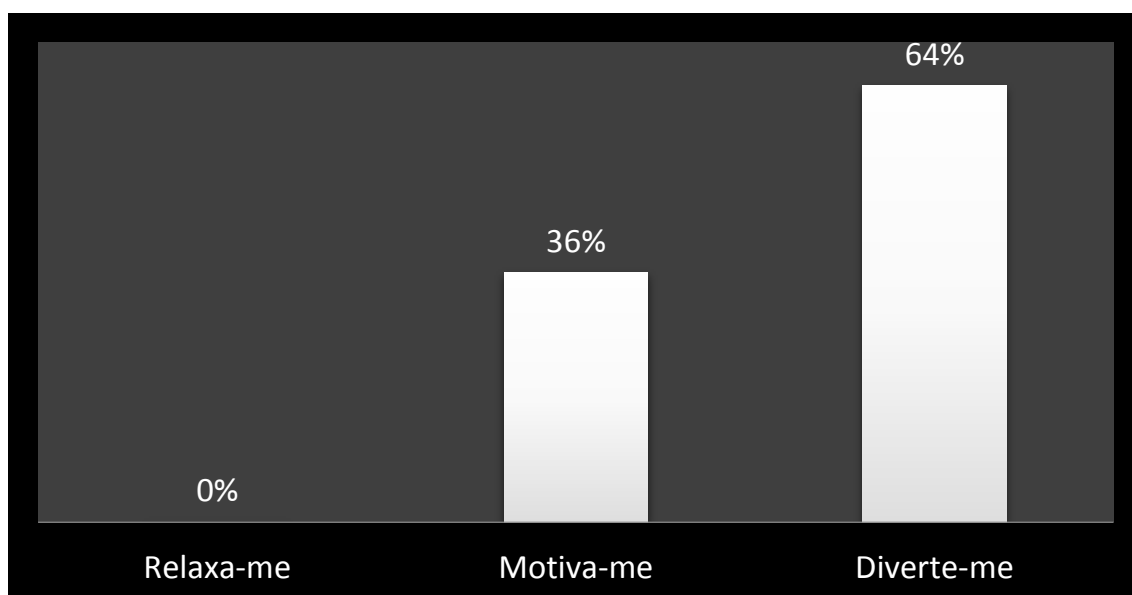


gráfico 4 - Porquê?

Na questão seguinte, e direcionando o questionário apenas para as atividades com canções, pedia-se aos alunos que, entre as opções dadas (ilustrando todas as canções utilizadas ao longo do projeto, bem como as opções *todas* e *nenhuma*), escolhessem qual a canção que mais gostaram de trabalhar. Aqui as respostas evidenciam mais uma vez a relevância das canções com um papel de interesse e motivação na aprendizagem da língua, pois 55% dos alunos gostaram de todas as canções trabalhadas e 45% elegeram a canção *En la ciudad*, cantada pela professora, como a sua favorita.

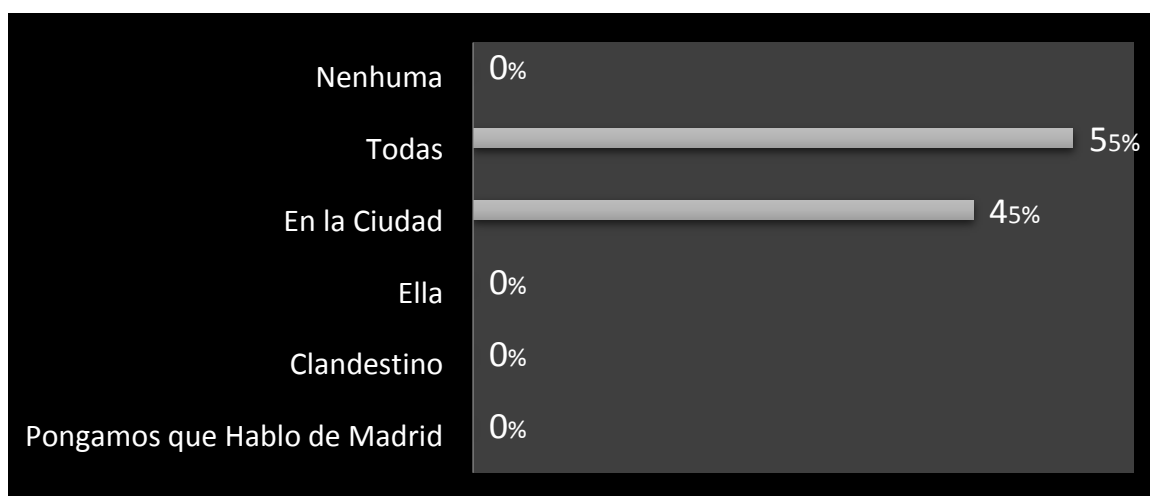


gráfico 5 - Qual foi a canção que mais gostaste de ouvir nas aulas de espanhol?

Relativamente à canção escolhida por 45% dos alunos (*En la Ciudad*), foi feita também uma pergunta concreta que visava aferir as emoções sentidas aquando da audição. Esta questão foi formulada relativamente a esta música porque, após uma análise geral do projeto, esta atividade foi a que suscitou mais reações espontâneas por parte dos alunos, que demonstraram uma mistura de surpresa, entusiasmo e euforia quando se aperceberam que seria a professora a cantar, ou seja, que a canção seria ao vivo. O gráfico 6 evidencia as respostas dadas pelos alunos.

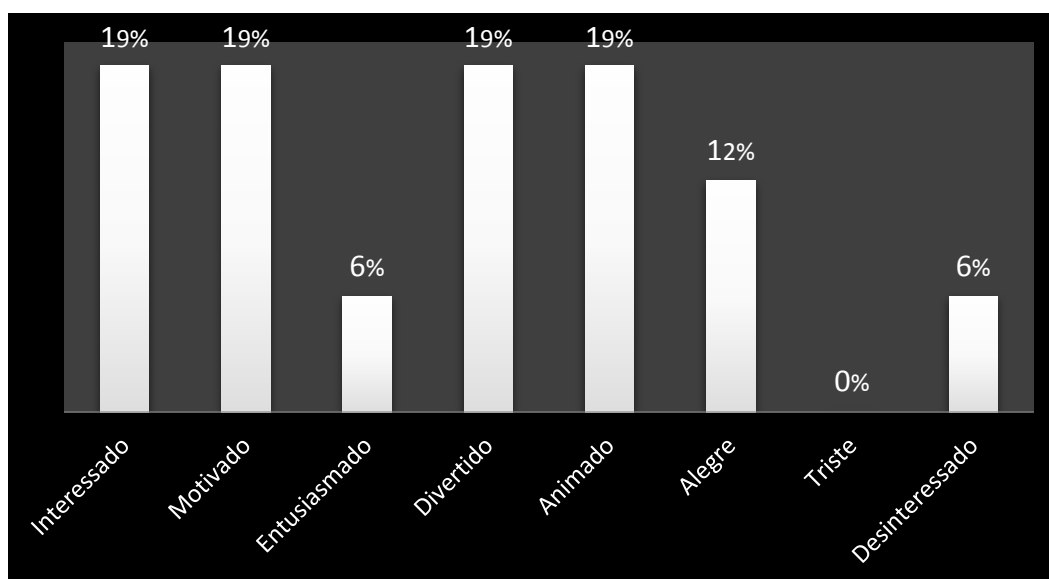


gráfico 6 - Na música *En la Ciudad*, como te sentiste quando a ouviste?

Existe, na generalidade dos casos, um conjunto de sentimentos positivos aquando da audição desta canção, repartidos igualmente entre interesse, motivação, diversão e entusiasmo. Contudo, a análise refletiu ainda um caso de desinteresse (6%), sendo este o mesmo aluno que classificou com 1 (*não gostei*) a atividade *ouvir música*, na questão 2 (gráfico 2). Numa análise global desta pergunta, e tal como foi referido anteriormente, os alunos querem fazer coisas que lhes interessam (Nott, 1991:159); o que é divertido e interessante resulta sempre motivador e cativante.

Com o intuito de aferir se as canções são também facilitadoras da aprendizagem de espanhol, e seguindo ainda no contexto desta mesma canção, uma outra questão colocada aos alunos pretendia verificar a aquisição de conhecimentos trabalhados com esta atividade musical. Para isso foram facultadas aos alunos diversas opções de escolha onde apenas uma estava correta, procurando assim verificar se os alunos retiveram na memória os conteúdos que foram trabalhados nesta atividade. Mais uma vez, o resultado desta questão foi bastante satisfatório, onde 100% dos alunos responderam corretamente à pergunta, demonstrando uma boa aquisição de conhecimentos após o uso desta música. É ainda de salientar que o questionário foi efetuado com cerca de um mês de distância após a última intervenção relativa ao projeto de investigação, sem que a canção fosse novamente utilizada ou mencionada noutras aulas. Por isso mesmo, o resultado desta questão é consideravelmente relevante, já que os alunos na sua totalidade responderam corretamente, demonstrando que os conteúdos trabalhados

foram memorizados, reforçando a ideia de Graham (2011:6) que “os *chants* são uma poderosa ajuda para a memorização, e o seu uso na apresentação de novo vocabulário oferece aos alunos uma via rápida para a aprendizagem”.

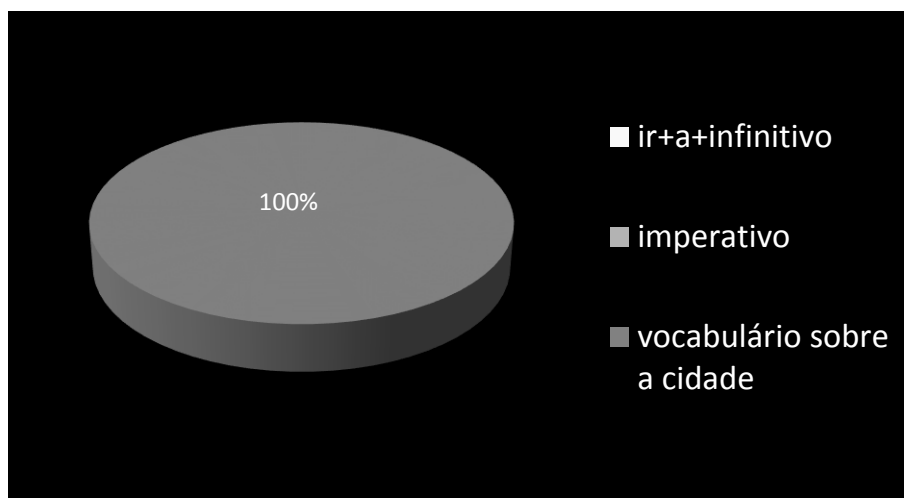


gráfico 7 - Que conteúdos aprendeste com a canção *En la Ciudad*?

Para aferir mais concretamente o gosto musical dos alunos, procurando também distinguir os dois cantores e verificar se os alunos ainda se recordavam das músicas, foi inserida uma pergunta no questionário relativa à primeira sessão, onde foram utilizadas duas canções (*Pongamos que Hablo de Madrid* e *Clandestino*). Foi então pedido aos alunos que, entre estas duas músicas, elegessem qual gostaram mais de ouvir, elaborando de seguida uma resposta aberta que procurava saber a justificação da escolha.

As opiniões dividiram-se entre as duas canções (gráfico 8), sendo que 45% escolheu a canção de Manu Chao (*Clandestino*) e 55% a canção de Joaquín Sabina (*Pongamos que Hablo de Madrid*). Tal como foi referido anteriormente, foi pedido também que justificassem, para que se pudesse compreender cada escolha. Ao analisar as respostas, verifica-se que a maior parte dos alunos que escolheram Joaquín Sabina relaciona a sua opção com os conteúdos trabalhados na aula, ou ainda com partes concretas da letra da canção: “este compositor fala de Madrid e *de a vida”; “também fala da parte má de Madrid/Espanha”; “fala da capital de Espanha”; “fala muito de Madrid e gostei”; “fiquei a saber mais sobre *madrid”. Os alunos que optaram por Manu Chao justificaram a sua resposta referenciando apenas o gosto pela canção:

“porque era fixe”; “era *interessante e animada”; “achei *interessante”; “a música era mais gira”.

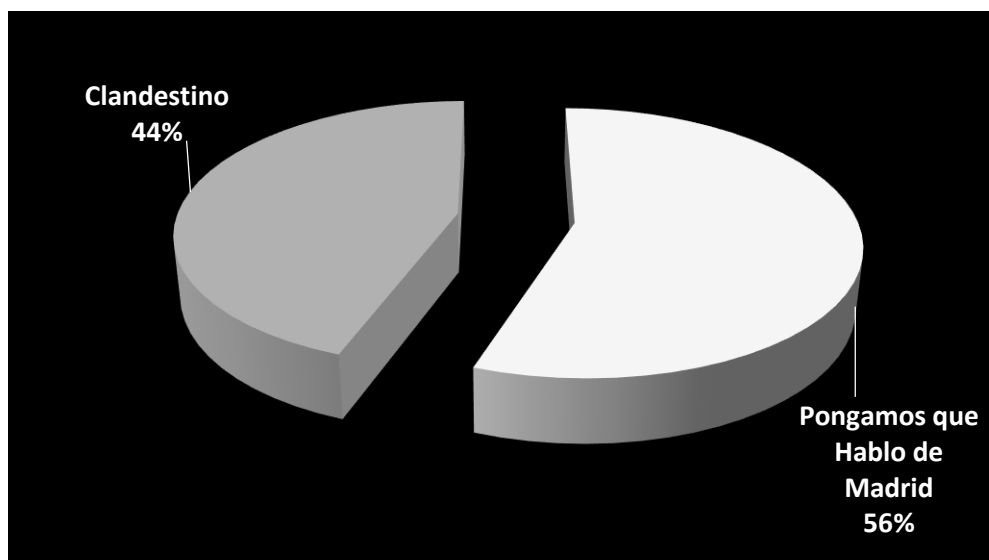


gráfico 8 - Na aula sobre 'Madrid' ouviste 2 músicas, qual gostaste mais?

Numa última questão que pretendia aferir novamente a aquisição de conhecimentos, os alunos responderam à pergunta sobre a atividade da cantora Bebe, onde os conteúdos gramaticais trabalhados foram a perífrase ‘ir+a+infinitivo’ e o pretérito perfecto. Neste caso, os alunos não refletiram uma aquisição de conhecimentos tão linear quanto na questão sobre a música ao vivo (*En la Ciudad*).

O gráfico 9 evidencia as respostas dadas pelos alunos.

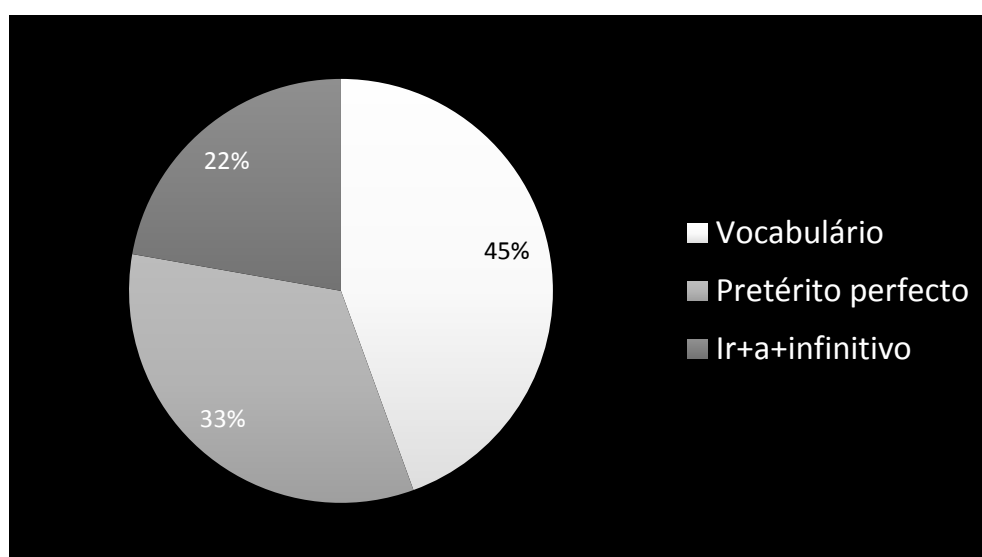


gráfico 9 - Que conteúdos aprendeste com a canção *Ella*, da cantora Bebe?

Neste caso, esta atividade não foi devidamente implementada¹³, acreditando ser este o motivo pelo qual 4 alunos elegeram a opção *vocabulário*.

Categorias e subcategorias

Com o intuito de analisar as perguntas 2.1., 2.2., e 5.1. que pediam justificações das respostas dadas anteriormente, foram efetuadas três categorias distintas, cada uma referente a cada questão, permitindo assim analisar com mais pormenor as razões que motivaram as escolhas dos alunos.

Categorias	Subcategorias	Instrumentos
C.1. Atividade mais interessante	C.1.1. ver vídeos	Inquérito por questionário, pergunta 2.1.
	C.1.2. ouvir música	
	C.1.3. jogar jogos interativos no <i>PowerPoint</i>	
	C.1.4. descrever imagens	
	C.1.5. praticar diálogos	
C.2. Atividade menos interessante	C.1.1. ver vídeos	Inquérito por questionário, pergunta 2.2.
	C.1.2. ouvir música	
	C.1.3. jogar jogos interativos no <i>PowerPoint</i>	
	C.1.4. descrever imagens	
	C.1.5. praticar diálogos	
C.3. A música e a afetividade	C.3.1. cantada ao vivo pela professora	Inquérito por questionário, pergunta 5.
	C.3.2. conhecimento prévio da canção/artista	
	C.3.3. características da canção	
	C.3.4. gostos pessoais	
	C.3.5. aprendizagem de conhecimentos sobre a língua	

Tabela 3 - Categorias e subcategorias

¹³ A correção e realização desta atividade não correram como planeado e descrito na planificação de aula, pois 2 alunos perturbaram o decorrer de toda a atividade, prejudicando assim a aprendizagem dos conteúdos a ser trabalhados.

Categoria C.1.

Na questão 2.1. pedia-se aos alunos que justificassem a sua escolha relativamente à atividade que pensaram ser a mais interessante. Relacionando os dados relativos ao gráfico 2, referiu-se anteriormente que as atividades lúdicas foram as que os alunos pensaram ser as mais interessantes, podendo assim verificar na tabela abaixo os motivos das escolhas.

C.1. Atividade mais interessante					
	C.1.1. ver vídeos	C.1.2. ouvir música	C.1.3. jogos interativos no PowerPoint	C.1.4. Descrever imagens	C.1.5. praticar diálogos
Número de ocorrências 10	3	3	3	1	0
Percentagem de ocorrências	30%	30%	30%	10%	0%
Exemplos	[E ⁴]”é interessante”; [E ⁸]”aprendemos mais coisas”; [E ⁹]”não tinha de fazer nada, só olhar com atenção”;	[E ⁵]”decoro alguma parte da letra e já sei parte da matéria”; [E ¹¹]”é interessante e aprendemos coisas novas”; [E ¹⁰]”foi fixe”;	[E ²]”aprende-se bem e é muito divertido”; [E ⁶]”é mais divertido”; [E ⁷]”acho que se aprende sempre alguma coisa”;	[E ¹]”para a percepção da vista, com imagem é mais fácil”;	

Tabela 4 - C.1. Atividade mais interessante (Espanhol)

Ora, como podemos comprovar, os alunos, na sua generalidade, justificam as suas respostas conectando a atividade mais interessante quer com o fator diversão, quer com o fator facilitador da aprendizagem. Vejamos: o aluno [E⁵] assume “decoro alguma parte da letra e já sei parte da matéria”, referindo-se à audição de canções, no entanto o aluno [E²], ao justificar a resposta jogos interativos no *PowerPoint* diz que “aprende-se bem e é muito divertido”. Assim sendo, os alunos definem as atividades mais

interessantes como as mais divertidas e facilitadoras da aprendizagem da língua espanhola.

Categoria C.2.

Na pergunta 2.2. pedia-se que justificassem a atividade menos interessante e tal como foi referido anteriormente, os alunos não gostaram das atividades para descrever imagens e praticar diálogos. Nas razões apontadas para esta escolha, os alunos referem estas essencialmente, ao contrário das atividades que encaram mais interessantes, como atividades pouco motivadoras e mais difíceis. Vejamos exemplos de respostas: o aluno [E²] assume que "não me motiva a participar e acho um bocado secante" ao escolher a atividade de descrição de imagens, enquanto que o aluno [E³] justifica a sua escolha como "não aprendi nada"; num outro caso, referente à prática de diálogos, o aluno [E⁷] diz "não acho interessante" e o aluno [E¹¹] assume que "é um pouco difícil".

A tabela 4 ilustra as respostas dadas pelos alunos quanto à justificação da atividade menos interessante, onde se podem ainda verificar 2 ocorrências na atividade de audição de canções, sendo que um aluno aponta a dificuldade na compreensão auditiva, e o outro assume gostar mais da utilização de canções noutra língua estrangeira.

C.2. Atividade menos interessante					
	C.2.1. ver vídeos	C.2.2. ouvir música	C.2.3. jogos interativos no PowerPoint	C.2.4. Descrever imagens	C.2.5. praticar diálogos
Número de ocorrências 11	0	2	0	6	3
Percentagem de ocorrências	0%	18,2%	0%	54,5%	27,3%
Exemplos		[E ¹] "na musica algumas coisas não se entendem; [E ⁴] "gosto mais das musicas em		[E ²] "não me motiva a participar e acho um bocado secante"; [E ³] "não aprendi nada";	[E ⁶] "é mais secante"; [E ⁷] "não acho interessante"; [E ¹¹] "é um pouco difícil";

		inglês”;		[E ⁵] “é complicado”; [E ⁸] “é um bocadinho difícil”; [E ⁹] “porque tinha de escrever”; [E ¹⁰] “é difícil”;	
--	--	----------	--	--	--

Categoria C.3.

Na terceira pergunta de justificação (pergunta 5.1.) pretendia-se conhecer os motivos de afetividade dos alunos com as canções utilizadas. Por este mesmo motivo, e para uma melhor análise dos dados recolhidos, foi criada uma categoria que contemplasse em si as razões dadas pelos alunos relativamente à questão 5.: *Na aula sobre ‘Madrid’ ouviste duas canções, qual gostaste mais?* Tal como foi referido anteriormente (gráfico 8), 44% dos alunos elegeram *Clandestino* e 55% afirmam ter gostado mais de *Pongamos que hablo de Madrid*.

Face às justificações desta questão foi possível elaborar uma tabela onde as subcategorias foram criadas *a posteriori*, com base nas respostas dadas pelos alunos¹⁴. Acredita-se ser ainda relevante destacar que 2 alunos não responderam às questões. A tabela abaixo ilustra os dados recolhidos.

C.3. A música e a afetividade					
	C.3.1. cantada ao vivo pela professora	C.3.2. conhecimento prévio da canção/artista	C.3.3. caraterísticas da canção	C.3.4. gostos pessoais	C.3.5. aprendizagem de conhecimentos sobre a língua
Número de ocorrências	0	0	1	4	5
10					

¹⁴ Nota: A tabela foi criada para incorporar os dados referentes aos dois projetos (Inglês e Espanhol), sendo que as duas primeiras subcategorias constituíram-se pelo grande número de respostas inseridas nestas temáticas, no que diz respeito aos inquéritos de Inglês.

Percentagem de ocorrências	0%	0%	10%	40%	50%
Exemplos	-	-	[E ⁴] “era (...) animada”;	[E ³] “porque era fixe”; [E ⁴] “era interessante”; [E ⁷] “achei interessante”; [E ⁹] “a música era mais gira”;	[E ¹] “este compositor fala de Madrid e de a vida”; [E ⁵] “também fala da parte má de Madrid/Espanha”; [E ⁶] “fala da capital de Espanha”; [E ⁸] “fala muito de Madrid (...)”; [E ¹⁰] “fiquei a saber mais sobre madrid”;

Tabela 6 - C.3. A música e a afetividade (Espanhol)

Ora, como se pode comprovar, 50% dos alunos justificaram a sua escolha girando em torno da subcategoria *aprendizagem de conhecimentos sobre a língua*. Nesta subcategoria, os alunos assumem a aquisição de alguns conhecimentos face à canção utilizada e justificam-nos como algo que os levou a eleger esta mesma canção como a favorita. Por outro lado, e com 4 ocorrências, emerge a subcategoria de *gostos pessoais*, onde os alunos assumem a canção como “gira” e/ou “interessante”. Com apenas 1 ocorrência, um aluno faz ainda referência a *características concretas da canção*, podendo ser o ritmo, a letra, a tonalidade ou, neste caso, o facto de que “era animada”.

1.2 Inglês

Tal como foi referido anteriormente, o inquérito por questionário ao qual os alunos de Inglês responderam, tem como base as mesmas perguntas do inquérito de Espanhol, excetuando as questões que são direccionadas concretamente para atividades específicas utilizadas em sala de aula.

Nesta primeira questão, que pretendia averiguar as opiniões dos alunos face à aprendizagem da língua inglesa, tendo como base as diferentes atividades utilizadas ao longo do projeto, mais de metade dos alunos (53%) assumem ser “mais fácil aprender Inglês” através da utilização de canções, enquanto 26% acreditam que a utilização de jogos é mais facilitadora da aprendizagem. Assim, reflete-se que os alunos acreditam que as atividades lúdicas são facilitadoras da aprendizagem do Inglês, sendo que

atividades como “a escrever”, “a copiar” ou “a ler textos” não foram opções escolhidas por nenhum aluno, com 0% de respostas registadas.

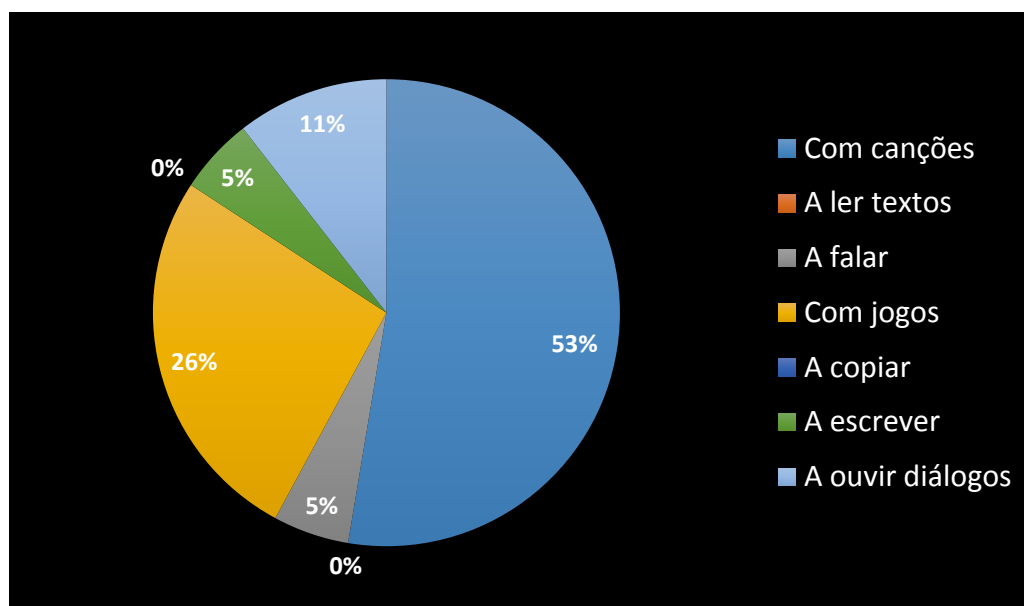


gráfico 10 - Na tua opinião, como é mais fácil aprender Inglês?

Tal como aconteceu na implementação do inquérito de Espanhol, também no caso de Inglês existiram falhas na interpretação da pergunta 2, resultando na reavaliação desta mesma questão, com o intuito de recolher o máximo de dados possíveis para o projeto. Assim, e tal como foi feito a Espanhol, atribuiu-se uma escala de 1 a 5 para cada atividade. Analisando concretamente a atividade relacionada com música (“ouvir música”), observa-se que foi claramente positiva, sendo que nenhum aluno diz não ter gostado ou gostado pouco destas atividades: 16% dizem ter gostado, 21% gostado muito e 63% assumir ter adorado as atividades onde se ouviram canções.

Referente às outras atividades existentes como opção de escolha, os alunos dizem ter gostado muito de “ver vídeos” e “descrever imagens” (47% em ambos os casos), contudo, quase metade dos alunos (41%) não gostaram de realizar atividades relacionadas com debates e 32% dizem ter gostado pouco de o fazer, demonstrando assim que esta foi a atividade menos apreciada, na generalidade dos alunos.

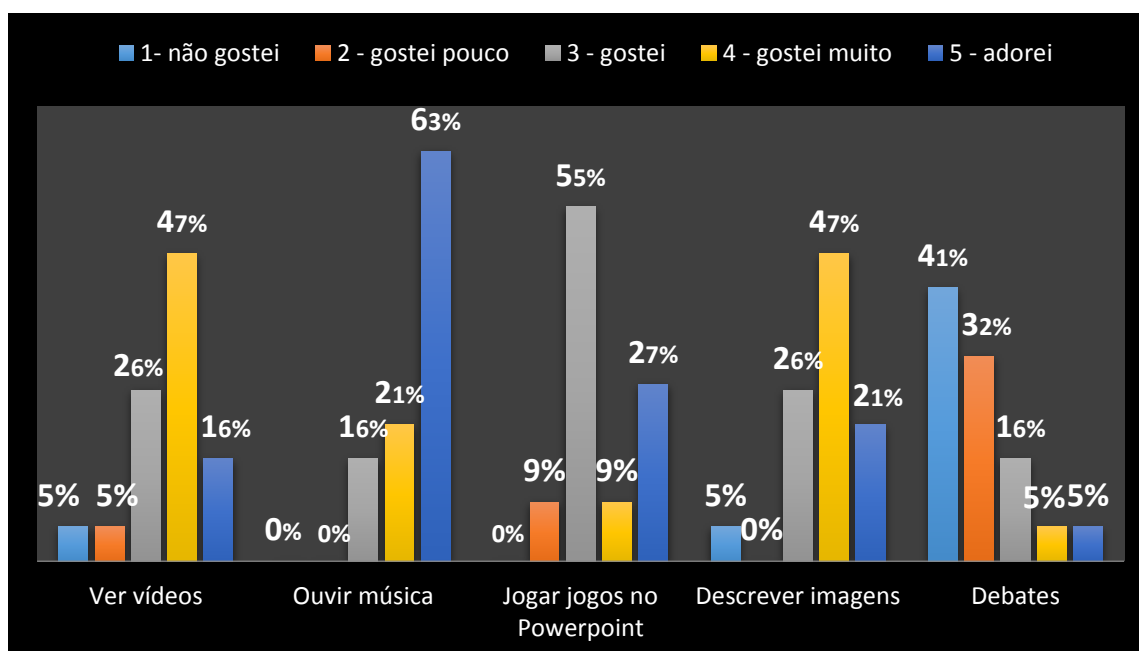


gráfico 11 - Enumera de 1 a 5 quais as atividades que mais gostaste.

Na pergunta número 3, os alunos foram questionados quanto ao facto de terem gostado ou não de ouvir música nas aulas de Inglês. Mais uma vez, e à semelhança do que aconteceu na turma de Espanhol, os alunos foram unânimes na sua escolha, já que todos garantiram ter gostado de ouvir e trabalhar as canções ao longo das aulas, refletindo esse gosto como algo que lhes desperta interesse, porque o aluno, evidentemente, “quer fazer coisas que lhe interessam” (Nott, 1991:159).

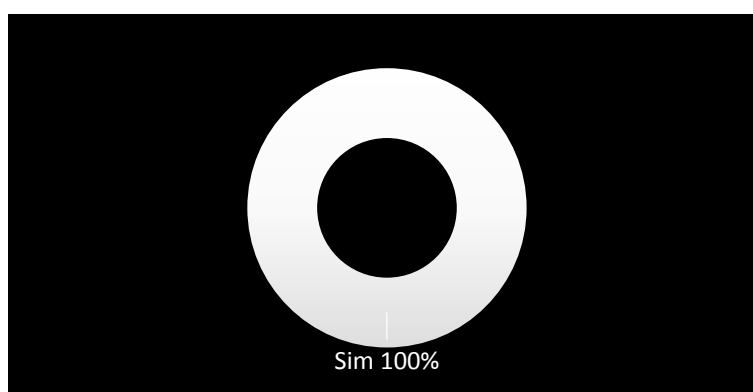


gráfico 12 - Gostaste de ouvir música nas aulas de Inglês?

Numa outra questão direcionada concretamente à aula onde foram trabalhadas duas canções cantadas ao vivo, pedia-se aos alunos que elegessem a que mais tinham gostado. Relativamente aos dados recolhidos, 89% dos alunos gostaram mais da canção *Price Tag* da cantora Jessie J e apenas 11% preferiram a canção *I Wish I Was a Punk*

Rocker. Acredita-se assim que estes resultados se devem ao facto de, tal como foi referido anteriormente no capítulo III deste relatório, a cultura POP ser muito apreciada pelos jovens e esta artista ser do conhecimento da maior parte dos alunos, pois quando questionados pela razão da sua escolha, muitos justificaram a sua resposta com o conhecimento prévio da canção ou gosto pessoal pela artista, tal como veremos mais adiante na categoria C.3..

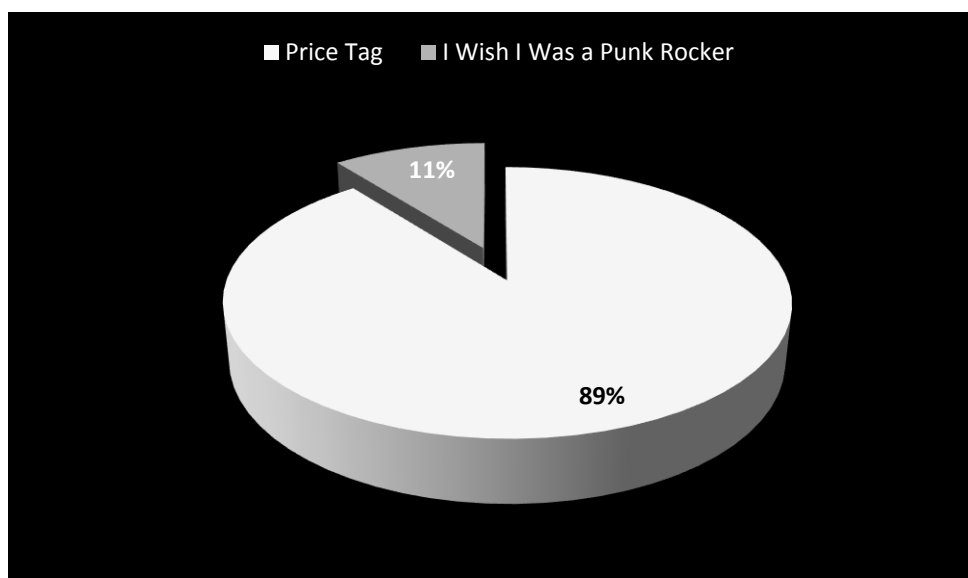


gráfico 13 - Na aula com música ao vivo ouviste 2 músicas: qual gostaste mais?

Os alunos foram também questionados quanto às emoções sentidas aquando da audição de uma canção: neste caso, a canção preferida da maior parte dos alunos (*Price Tag*). Mais uma vez, os resultados revelaram-se positivos, onde 23% dos alunos afirmaram terem-se sentido interessados, 21% divertidos e 19% motivados. Foram ainda mencionadas pelos alunos emoções tais como entusiasmo (14%), alegria e animação (14% cada um). Nenhum dos alunos optou por mencionar emoções negativas, ilustrando assim que a turma, na sua totalidade, foi recetiva ao uso de canções em sala de aula.

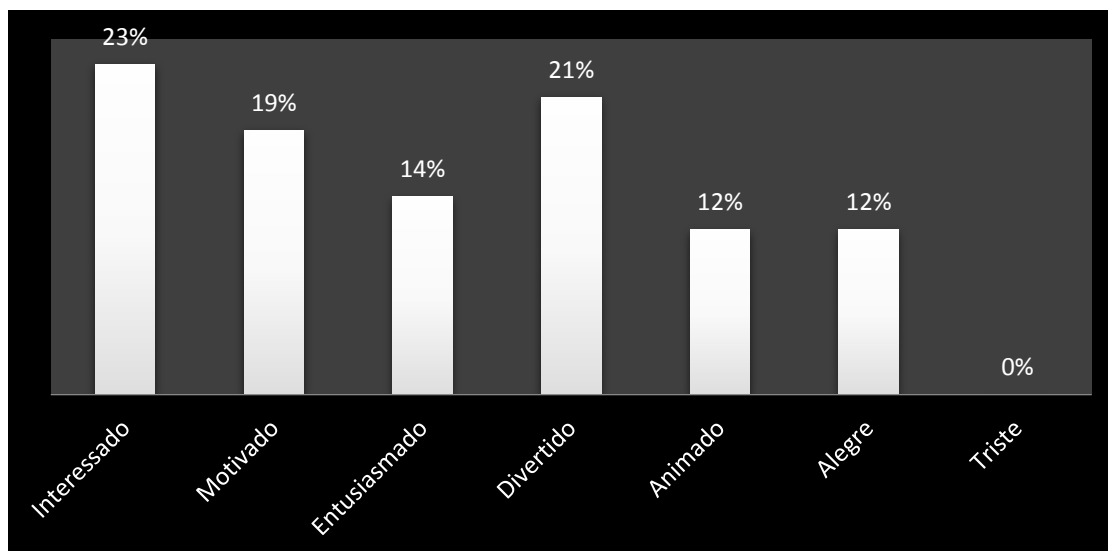


gráfico 14 - Na música *Price Tag*, como te sentiste quando a ouviste?

Partindo para o terceiro bloco do questionário, onde se pretende analisar as percepções dos alunos face à aquisição de conhecimentos, numa primeira pergunta relacionada com a canção *Price Tag* (gráfico 15), mais de metade (61%) dos alunos responderam corretamente com a opção “consumismo nos dias de hoje”. Dado que a unidade didática era referente à cidade, foi também trabalhado algum vocabulário existente na letra da canção, sendo que esta (“vocabulário sobre a cidade”) foi a escolha de 22% dos alunos.

Na questão seguinte, ainda com o propósito de analisar a percepção da aquisição de conhecimentos, a mesma questão foi feita relativamente à canção *Empire State of Mind* (gráfico 16). Neste caso, a percentagem de alunos que respondeu corretamente foi ainda maior, onde 73% respondeu “vocabulário sobre a cidade”.

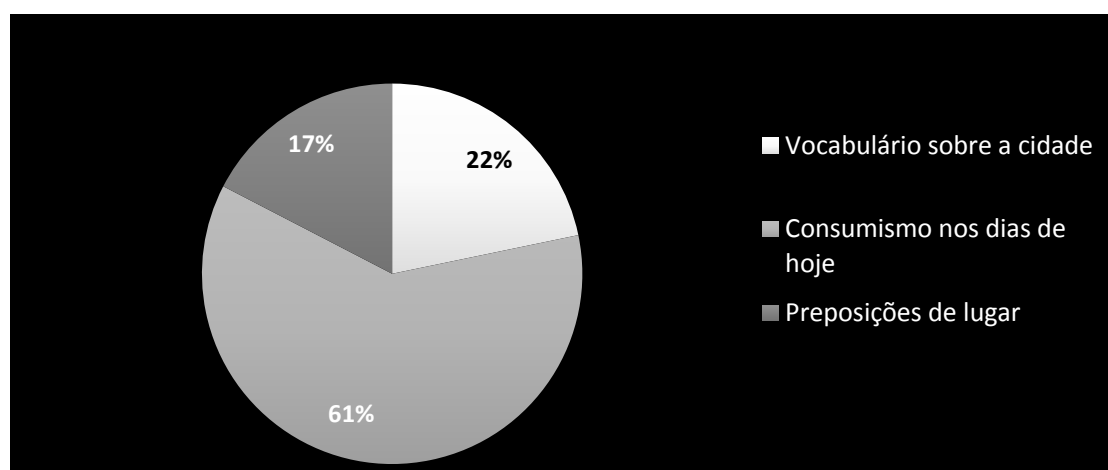


gráfico 15 - Que conteúdos aprendeste com esta canção (*Price Tag*)?

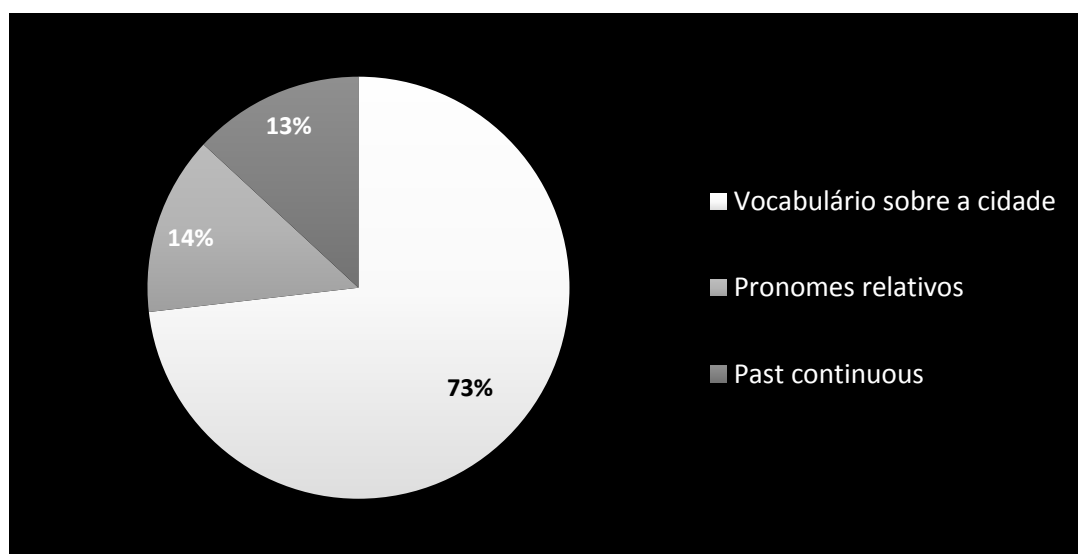


gráfico 16 - Que conteúdos aprendeste com a canção *Empire State of Mind*, da cantora Alicia Keys?

Os dados recolhidos relativamente a estas duas últimas questões revelam que mais de metade dos alunos, com atividades musicais diferentes, conseguiram reter os conteúdos que foram trabalhados nestas canções, recordando-se assim das atividades e, consequentemente, associando-as aos conteúdos lecionados nessas aulas.

Categorias e subcategorias

Tal como foi evidenciado na tabela 2, referente ao inquérito por questionário de Espanhol, também no inquérito da turma de Inglês as perguntas 2.1., 2.2., e 5.1. que pediam justificações das respostas dadas anteriormente, obrigaram à criação de categorias de análise, cada uma referente a cada questão, permitindo assim analisar com mais pormenor as razões que motivaram as escolhas dos alunos.

Categoria C.1.

Com a necessidade de analisar as respostas dadas pelos alunos, procedeu-se à elaboração de categorias. Esta categoria (C.1.) foi criada *a priori*, utilizando as opções dadas aos alunos no inquérito por questionário, na questão anterior (questão 2). Pensa-se ser importante para este estudo compreender os motivos dos alunos relativamente à

escolha da atividade mais interessante, percebendo assim o que os motiva e por que razão, levando assim à criação da categoria C.1.: atividade mais interessante.

Na questão 2.1. pedia-se aos alunos que justificassem a sua escolha relativamente à atividade que pensaram ser a mais interessante. Relacionando os dados relativos ao gráfico 11, referiu-se anteriormente que a atividade que os alunos mais gostaram foi ouvir música, podendo assim verificar na tabela (abaixo) os motivos das escolhas. Apenas um aluno optou por responder à questão 2 e não a justificar (questão 2.1), deixando assim em aberto as razões da sua escolha.

C.1. Atividade mais interessante					
	C.1.1. ver vídeos	C.1.2. ouvir música	C.1.3. jogos interativos no Powerpoint	C.1.4. Descrever imagens	C.1.5. praticar diálogos/ debates
Número de ocorrências 18	1	15	2	-	-
Percentagem de ocorrências	5,55%	83,33%	11,11%	0%	0%
Exemplos	[I ⁷]”achei mais interessantes para aprender inglês”;	[I ¹]“porque as aulas não são mais umas simples aulas sem nada de diferente”; [I ⁴]”aprendo muito ingles com isso”; [I ⁵]”porque adoro musica”; [I ⁶]”a professora canta bem e é uma boa forma de aprender inglês”; [I ⁸]”gostei mais da Price tag”; [I ⁹]”adoro ouvir musica”; [I ¹⁰]”das musicas sobre a matéria e as que a professora cantou”; [I ¹³]”produzir o que estava lá”; [I ¹⁴]”adoro	[I ³]”adoro aprender sempre mais”; [I ¹⁸] “com a diversão aprende-se mais que com o marranço”;	-	-

		música”;[I ¹⁵]”adoro ouvir Musica”; [I ¹⁶]”entender as canções”; [I ¹⁷]” são aulas diferentes”; [I ¹⁹]” eu adoro música”;			
--	--	---	--	--	--

Tabela 7 - Categoria C.1. (Inglês)

Ora, como podemos comprovar, os alunos, na sua generalidade, justificam as suas respostas conectando a atividade mais interessante quer com o fator diversão, quer com o fator facilitador da aprendizagem. Dado que a maior parte dos alunos optou pela atividade “ouvir música” como a primordial (83,33%), analisando apenas as justificações desta atividade é possível compreender que as opiniões oscilam entre, por exemplo, as motivações de [I¹⁹] “eu adoro música” e [I⁴] “aprendo muito inglês com isso”. Assim sendo, os alunos definem as atividades mais interessantes como as mais divertidas e facilitadoras da aprendizagem da língua inglesa.

Categoria C.2.

Na pergunta 2.2. pedia-se que justificassem a atividade menos interessante, e tal como foi referido anteriormente, os alunos não gostaram das atividades para descrever imagens e realização de debates, contudo, o número de ocorrências registado nesta questão foi inferior à questão 2.1. ,visto que 6 alunos optaram por não justificar as suas escolhas e 3 alunos referem que todas as atividades foram do seu agrado ([I³] “nada porque a professora é excelente”, [I⁶] “não tenho critérios, gostei de tudo”; [I⁸] “gostei de todas”), obtendo um total de 10 ocorrências em 19 alunos.

Nas razões apontadas para esta escolha, os alunos referem essencialmente e, ao contrário das atividades que encaram como mais interessantes, como atividades pouco interessantes e mais difíceis. Vejamos exemplos de respostas: o aluno [I²] assume que “não percebi muito, não tinha interesse” ao escolher a atividade de descrição de imagens, enquanto a maioria dos alunos que optou pelos debates (60%) justifica a sua escolha como [I¹]”havia palavras que não percebia”; [I¹⁰]”não gosto de falar em inglês”; [I¹⁴]”não gosto muito de falar”; [I¹⁶]”não gosto de fazer debates a falar inglês”;

A tabela seguinte ilustra as respostas dadas pelos alunos quanto à justificação da atividade menos interessante, onde se pode ainda verificar 1 ocorrência quanto à atividade “ver vídeos”, e outra na utilização de jogos interativos em *PowerPoint*.

C.2. Atividade menos interessante					
	C.2.1. ver vídeos	C.2.2. ouvir música	C.2.3. jogos interativos no <i>PowerPoint</i>	C.2.4. Descrever imagens	C.2.5. praticar diálogos/ debates
Número de ocorrências 10	1	0	1	2	6
Percentagem de ocorrências	10%	0%	10%	20%	60%
Exemplos	[I ⁹]”não gostei de ver vídeos”;		[I ⁴]”como me distraio muito, é uma boa maneira de me distrair”;	[I ⁵]”porque acho um pouco difícil”; [I ⁹] “não percebi muito, não tinha interesse”;	[I ¹]”havia palavras que não percebia”; [I ¹⁰]”não gosto de falar em inglês”; [I ¹⁴]”não gosto muito de falar”; [I ¹⁶]”não gosto de fazer debates a falar inglês”; [I ¹⁷]”pessoalmente, não sou muito boa em debates”; [I ¹⁸]”não gosto muito de debates”;

Tabela 8 - C.2. Atividade menos interessante (Inglês)

Categoria C.3.

Na terceira pergunta de justificação (pergunta 5.1.) pretendia-se conhecer os motivos de afetividade dos alunos com as canções utilizadas. Por este mesmo motivo, e para uma melhor análise dos dados recolhidos, foi criada uma categoria que contemplasse em si as razões dadas pelos alunos relativamente à questão 5.: *na aula com música ao vivo ouviste 2 músicas: qual gostaste mais?*

Tal como foi referido anteriormente, 89%% dos alunos elegeram *Price Tag*, e apenas 11% afirmam ter gostado mais de *I Wish I Was a Punk Rocker*.

Face às justificações desta questão, foi possível elaborar uma tabela onde as subcategorias foram criadas *a posteriori*, com base nas respostas dadas pelos alunos, registando um total de 27 ocorrências distintas. Acredita-se ser ainda relevante destacar que 1 aluno não respondeu à questão de justificação. A tabela abaixo ilustra os dados recolhidos.

C.3. A música e a afetividade					
	C.1.1. cantada ao vivo pela professora	C.1.2. conhecimento prévio da canção/artista	C.1.3. características da canção	C.1.4. gostos pessoais	C.1.5. aprendizagem de conhecimentos sobre a língua
Número de ocorrências <u>27</u>	10	6	6	3	2
Percentagem de ocorrências	37%	22,2%	22,2%	11,1%	7,4%
Exemplos	[I ¹] “Foi cantada ao vivo”; [I ²] “a professora tem um voz optima (...)”; [I ³] “parecia que era a cantora que estava a cantar”; [I ⁴] “gostei muito de ouvir a professora a cantar(...)”; [I ⁶] “a professora fez uma música com outra letra só para nós assistirmos (...)”; [I ¹⁰] “tinha a guitarra a acompanhar (...)”; [I ¹⁰] “(...) a professora canta bem”; [I ¹²] “é a que a sora cantou melhor”; [I ¹³] “a	[I ⁴] “(...) gosto muito da musica”; [I ⁵] “porque eu já conhecia (...)”; [I ⁹] “é uma das minhas músicas favoritas”; [I ¹¹] “já conhecia a música”; [I ¹⁴] “porque conhecia melhor (...)”; [I ¹⁵] “gosto muito da Jessie”;	[I ⁸] “som de fundo”; [I ¹⁰] “tinha a guitarra a acompanhar (...)”; [I ¹⁴] “(...) porque tocaram guitarra e eu adoro guitarra”; [I ¹⁷] “gostei mais da letra desta música”; [I ¹⁸] “o ritmo é mais aberto e inspirante”; [I ¹⁹] “é uma música que entra mais no ouvido”;	[I ⁴] “(...) gosto muito da musica”; [I ⁵] “(...) acho divertida”; [I ¹⁶] “porque é fixe”;	[I ²] acho que todos perceberam a mensagem”; [I ⁶] “(...) é uma maneira de aprender inglês”;

	professora cantam bem”; [I ¹⁴] “(...) porque tocaram guitarra e eu adoro guitarra”;				
--	--	--	--	--	--

Tabela 9 - C.3. A música e a afetividade (Inglês)

Ora, como se pode comprovar, 37% dos alunos justificaram a sua escolha girando em torno da subcategoria *cantada ao vivo pela professora*. Nesta subcategoria os alunos assumem que o facto de a canção ter sido cantada ao vivo tornou a atividade mais interessante. Por outro lado, e com 6 ocorrências cada uma, emergem as subcategorias de *conhecimento prévio da canção/artista* e *características da canção*, onde os alunos assumem a canção como “gira” e/ou “interessante”, onde evidenciam características concretas da própria canção, como o ritmo ou a letra. Com apenas 3 ocorrências emerge a subcategoria *gostos pessoais*, e finalmente com 2 ocorrências a *aprendizagem de conhecimentos sobre a língua*, onde os alunos assumem ter aprendido algo em concreto relacionado com a língua inglesa.

2. Notas de campo

Para Holly (1992, citado por Amado, 2009:226),

“A conceção de ensino partilhada pelo professor torna-se patente naquilo que ele escolhe escrever no diário; por um lado, preocupações de ordem mais técnica (transmissão de conhecimentos, avaliação, currículo fechado e estandarizado, etc.); por outro, preocupações de ordem mais profissional e humanista (capacidade de se colocar no lugar do aluno, tentativa de o compreender, preocupação pela autonomia do aluno, capacidade de experimentar, currículo aberto aos saberes do aluno e à vida pessoal e social, etc.)”.

De acordo com Zabalza (1994, citado por Amado, 2009), as notas de campo ou diário do docente justificam-se como estratégia de recolha de dados pelos professores por ser uma atividade profissional reflexiva, possibilitando um auto esclarecimento. Foi com este intuito que as notas de campo redigidas pela professora estagiária foram utilizadas como instrumento de recolha de dados para este relatório.

Ao longo de todo o projeto foram sendo realizadas notas de campo com o intuito de registrar as observações face às reações/comportamentos dos alunos, bem como as dificuldades sentidas durante a preparação/execução das atividades realizadas. Por este motivo, e procurando ilustrar os dados recolhidos, foram construídas algumas categorias e subcategorias realizadas *a posteriori* que refletem as anotações feitas no diário do docente. Estas anotações, feitas após a realização de cada unidade didática, procuraram refletir sobre determinados pontos, de acordo com a perspectiva do docente, essencialmente relativos à utilização de canções em sala de aula.

A primeira categoria (tabela 10) corresponde a dados recolhidos relativamente às representações de música feitas pelos alunos, sendo que esta categoria comporta três subcategorias: (1) observação inicial (referente às anotações de comportamentos pré utilização de canções); (2) observação final (anotações correspondentes a comportamentos pós atividades com canções) e (3) interesse didático (como o nome indica, que áreas didáticas pretendiam ser exploradas com as atividades). Esta categoria de representações de música/canções observáveis e as respetivas subcategorias estão ilustradas na tabela seguinte.

	C.1. representações de música/canções observáveis		
	C.1.1. observação inicial	C.1.2. observação final	C.1.3. interesse didático
Número de ocorrências 10	2	2	6
Percentagem de ocorrências	20%	20%	60%
Exemplos	“irrequietos” “desmotivados”	“participativos” “interessados”	“compreensão auditiva” “expressão oral” “expressão escrita” “componente cultural” “aquisição de vocabulário” “aprendizagem gramatical”

Tabela 10 - C.1. representações de música/canções observáveis

Após uma análise das notas de campo, é possível compreender que existem claras diferenças entre o período inicial, pré canção, e o período final, onde os alunos se mostraram “participativos” e “interessados”. Quanto ao interesse didático das atividades, com um registo total de 6 ocorrências ao longo das notas de campo, elucida a diversidade e potencial didático que as canções comportam, expondo seis interesses didáticos diferentes.

Na categoria seguinte (tabela 11), com três subcategorias distintas, procurou –se analisar as ocorrências mencionadas durante as notas de campo, relativamente à reação dos participantes (alunos). Neste caso, as subcategorias são referentes a: c.2.1. motivação/interesse; c.2.2. execução das atividades propostas e C.2.3. *feedback*.

	C.2. Reação dos participantes		
	C.2.1. motivação/interesse	C.2.2. execução das atividades propostas	C.2.3. <i>feedback</i>
Número de ocorrências 23	15	5	3
Percentagem de ocorrências	65%	21,7%	13,3%
Exemplos	“aplausos e danças” “bater o pé” “gosto pessoal pelo artista” “mandar calar os colegas”	“aumento da participação” “acalmia na audição da canção” “questões sobre a atividade”	“espanto pela canção ao vivo”

Tabela 11 - C.2.Reação dos participantes

Torna-se evidente, após a análise da tabela ilustrativa, que a subcategoria referente à motivação/interesse como reação dos participantes detém um maior número de ocorrências, com um total de 15, mencionadas ao longo das notas de campo. São ainda referidos, ao longo das anotações, 5 ocorrências referentes à execução das atividades, e 3 relativos ao *feedback* dos alunos.

Quanto às categorias que remetem para as dificuldades sentidas, foram criadas duas tabelas, uma para cada categoria. No caso das dificuldades sentidas na preparação das atividades (tabela 12), foram alguns os casos mencionados. Essencialmente, a falta de prática na criação de atividades na íntegra, a criação de exercícios para as referidas

músicas, e ainda a criação de atividades em tempo limitado são os fatores em que o diário do docente mais incidiu.

C.3. Dificuldades na preparação das atividades	
Exemplos	“tempo limitado na construção das atividades” “falta de prática” “seleção de canções” “adaptação de atividades às canções”

Tabela 12 - C.3.Dificuldades na preparação das atividades

Relativamente à segunda categoria que remete para as dificuldades sentidas, neste caso, na execução das atividades propriamente ditas (tabela 13), ocorreram alguns entraves, essencialmente ligados à vertente tecnológica. Dentro desta categoria foram mencionados percalços de diversa raiz, tais como a falha de eletricidade, a disposição disfuncional da sala de aula, ou até mesmo o sistema de som disponível não corresponder ao esperado. Estas foram algumas das situações não planeadas com as quais foi necessário agir ao abrigo do improviso cauteloso.

C.4. Dificuldades na execução das atividades	
Exemplos	“falha de luz”; “colunas de som em más condições”; “quadro de projeção colocado na parede ao fundo da sala”;(dificuldade da visualização dos vídeos) “falhas no <i>pointer</i> ”; “fichas de trabalho com dificuldade de perceção”;

Tabela 13 - C.4. Dificuldades na execução das atividades

É necessário ter em conta que as referidas notas de campo são anotações elaboradas pela professora-investigadora, expondo assim a sua perspetiva pessoal e pouco distanciada, que no entanto ilustra a perspetiva da docente ao longo da implementação de todo o projeto.

3. Entrevistas

De acordo com Amado (2009:181), “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos”. Por este motivo, e com o intuito de recolher informação sobre a utilização de canções em sala de aula, foram efetuados dois grupos distintos de entrevistas: (1) a professores de línguas estrangeiras e (2) às professoras cooperantes deste projeto.

As perguntas de ambos os grupos foram previamente preparadas, com um guião estruturado, contudo, passível de ser alterado consoante as respostas do entrevistado, respeitando assim as regras da entrevista semi-estruturada – denominação segundo o autor supracitado.

3.1. Entrevistas a professores de línguas estrangeiras

Foram efetuadas 6 entrevistas a 6 professores de línguas (Inglês e Espanhol), com o intuito de compreender algumas das vantagens da utilização de canções em LE pela perspectiva do docente, recolhendo assim também a sua opinião quanto ao papel motivador da música e o *feedback* dado pelos alunos durante as atividades musicais.

A tabela seguinte ilustra a divisão da entrevista em pequenos blocos, perspetivando os objetivos para cada um deles e justificando assim a necessidade de cada pergunta da entrevista.

PERGUNTA	OBJETIVO
Bloco I Identificação do professor	Caraterizar o professor quanto aos seus dados pessoais.
1. É professor(a) de que língua(s) estrangeira(s)?	
Bloco II Utilização de canções – metodologias e seleção	Perceber a regularidade de utilização de canções por parte do professor. Conhecer os diferentes tipos de atividades usados pelo professor na utilização de canções. Perceber os critérios de seleção de canções usados pelo professor.
2. Utiliza regularmente canções nas suas aulas de LE? De que forma?	
4. Que género de canções procura utilizar?	
Bloco III Vantagens na utilização de canções	Conhecer as vantagens apontadas pelo professor na utilização de canções em aulas de LE.
3. Vê vantagens na utilização de canções? Quais?	

Bloco IV Feedback dos alunos face à música	Conhecer as reações dos alunos aquando da utilização de canções em sala de aula, no ensino de uma LE.
5. Que resposta obtém por parte dos alunos na utilização de canções em sala de aula?	
Bloco V Música como promotora de motivação e interesse	Compreender as representações dos professores acerca da música como papel motivador de uma LE.
6. Acredita que este tipo de atividades pode promover a motivação e interesse na aprendizagem da língua? Porquê?	

Tabela 14 - Perguntas e objetivos da entrevista

Categorias

De forma a conseguir analisar os dados obtidos nas 6 entrevistas a professores de LE foram construídas cinco categorias distintas, sendo que 4 delas (C.2., C.3., C.4., e C.5.) foram elaboradas *a posteriori*. Estas categorias e respetivas subcategorias permitem pois compreender, essencialmente, a visão de um professor (com mais de 5 anos de serviço) face à utilização de canções em sala de aula.

Na tabela seguinte apresentam-se as categorias, subcategorias e respetivos instrumentos utilizados.

Categorias	Subcategorias	Instrumentos
C.1. Frequência da utilização da música em sala de aula ¹⁵	C.1.1. Sempre	Entrevista a professores de LE, pergunta 2.
	C.1.2. Muitas vezes	
	C.1.3. Poucas vezes	
	C.1.4. Nunca	
C.2. Características das canções utilizadas	C.2.1. Atualidade	Entrevista a professores de LE, pergunta 3., 4..
	C.2.2. Adequação ao nível linguístico dos alunos	
	C.2.3. Adequação ao programa curricular da disciplina	
	C.2.4. Adequação aos gostos pessoais dos alunos	
C.3. Vantagens que o professor	C.3.1. Diversificação de materiais didáticos	
	C.3.2. Exploração lúdica de conteúdos	

¹⁵ Para efeitos de medição da frequência de utilização da música em sala de aula, utilizamos a escala de Likert. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914_ULFC072532_TM.pdf [acedido a 11-10-2014].

reconhece na utilização da música	C.3.3. Promotor da aquisição de conhecimentos	Entrevista a professores de LE, pergunta 3.
	C.3.4. Desenvolvimento de competências	
	C.3.5. Aumento do interesse/motivação	
	C.3.6. Componente cultural	
C.4. Reação dos alunos à utilização de canções	C.4.1. Aumento do interesse/motivação	Entrevista a professores de LE, pergunta 5.
	C.4.2. Aumento da concentração	
	C.4.3. Aumento da participação	
C.5. Música como promotor de motivação e interesse	C.5.1. Empenho dos alunos	Entrevista a professores de LE, pergunta 6.
	C.5.2. Clima em sala de aula	
	C.5.3. Comportamento dos alunos	

Tabela 15 - Categorias da entrevista

Categoria C.1. Frequência da utilização da música em sala de aula

Esta categoria teve como objetivo, tal como foi referido anteriormente, compreender com que frequência os professores de LE utilizam a música nas suas atividades em sala de aula, usando para efeitos de medição a escala de Likert. Assim, analisando as respostas dos professores, 40% afirma utilizar com bastante frequência e 60% algumas vezes ou com alguma regularidade. Nenhum dos professores assumiu a utilização constante de canções, tal como nenhum referiu que nunca usa atividades com música nas suas aulas.

Esta foi a única categoria de análise das entrevistas a professores de LE que foi elaborada *a priori*.

	C.1. Frequência da utilização da música em sala de aula			
	C.1.1. Sempre	C.1.2. Muitas vezes	C.1.3. Poucas vezes	C.1.4. Nunca
Número de ocorrências	0	2	4	0
6				
Porcentagem de	0%	40%	60%	0%

ocorrências				
Exemplos	-	[A6] “COM BASTANTE REGULARIDADE”;	[A2] “Uso canções com alguma regularidade”; [A3] “utilizo com alguma regularidade”;	-

Tabela 16 - C.1. Frequência da utilização da música em sala de aula

Categoria C.2. Características das canções utilizadas

Esta categoria emergiu da necessidade de ilustrar o tipo/gênero de canções que os professores acreditam ser mais proveitoso para as aulas de LE. De acordo com as respostas obtidas, foram criadas 4 subcategorias que agrupam as características das músicas selecionadas pelos professores.

	C.2. Características das canções utilizadas			
	C.2.1. Atualidade	C.2.2. Adequação ao nível linguístico dos alunos	C.2.3. Adequação ao programa curricular da disciplina	C.2.4. Adequação aos gostos pessoais dos alunos
Número de ocorrências	4	1	5	6
16				
Porcentagem de ocorrências	25%	6,25%	31,25%	37,5%
Exemplos	[A1] “MÚSICAS QUE SEJAM MAIS CONHECIDAS (...)”; [A4] “CANÇÕES QUE ELES JÁ CONHEÇAM”; [A5] “MAIS ATUAIS, QUE ESTEJAM MAIS	[A3] “CANÇÕES QUE SE ADAPTEM AO NÍVEL DOS ALUNOS”;	[A1] “canções que se enquadrem na temática a lecionar”; [A2] “uso essencialmente canções do manual”; [A2] “bem inseridas na temática”; [A3] “tentar enquadrar as temáticas”; [A4]	[A1] “para que mais facilmente reconheçam”; [A3] “que penso serem interessantes para os alunos”; [A4] “que sejam do agrado deles”; [A5] “canções mais animadas”;

	NA MODA”; [A6] “USO MAIS ARTISTAS ATUAIS”;		“adaptar ao conteúdo programático”;	[A6] “tento acompanhar os gêneros musicais dos alunos”;
--	---	--	--	--

Tabela 17 - C.2.Características das canções utilizadas

Neste caso, os professores privilegiam a característica de adaptação da canção ao gosto pessoal dos alunos, com registro de 6 ocorrências, como motivo principal da sua escolha. Foi com unanimidade que os professores referiam a necessidade de adaptar a escolha da canção ao estilo musical predileto da maioria dos alunos. Por outro lado, a necessidade de adaptar a canção ao programa curricular é outro fator que os professores assumem ter em grande consideração, dado que 31,25% afirmou que as canções utilizadas devem sempre ser adaptadas à temática a ser tratada na aula.

Parece ainda importante destacar que outra característica salientada por 2 professores é a questão da atualidade. Neste caso, os professores acreditam que as utilizações de canções mais atuais e mais em voga são as melhores para o ensino-aprendizagem de uma LE, já que são também as que potencialmente serão mais conhecidas pela maior parte dos alunos.

Categoria C.3. Vantagens que o professor reconhece na utilização da música

Nesta terceira categoria pretende-se averiguar quais as principais vantagens apontadas pelos professores na utilização de canções nas aulas de LE. Na realização desta categoria emergiram 6 subcategorias correspondentes às 6 grandes vantagens mencionadas pelos professores nas entrevistas.

A tabela seguinte elucida sobre o número de ocorrências em cada subcategoria correspondente às vantagens.

C.3. Vantagens que o professor reconhece na utilização da música					
C.3.1. Diversificação de materiais didáticos	C.3.2. Exploração lúdica de conteúdos	C.3.3. Promotor da aquisição de conhecimento	C.3.4. Desenvolvimento de competências	C.3.5. Aumento do interesse/motivação	C.3.6. Componente cultural

			s			
Número de ocorrências 24	3	1	4	6	6	4
Percentagem de ocorrências	12,5%	4,1%	16,7%	25%	25%	16,7%
Exemplos	[A1] “DIVERSIFICA R OS MATERIAIS DE AULA PARA AULA”; [A2] “MATERIAIS DIDÁTICOS QUE PENSO SEREM INTERESSANT ES PARA OS ALUNOS”;	[A2] “ATIVIDAD ES MAIS DINÂMICAS E LÚDICAS”;	[A2] “ vocabulário relacionado com a temática”; [A3] “a descoberta de novo vocabulário ...”; [A6] “nem notam que estão a aprender”;	“[A2] a compreensão auditiva”; [A3] “trabalham diversas competências”; [A6] “diversas competências distintas”;	[A2] “os alunos mostram-se mais interessados”; [A4] “ mais concentrados e entusiasmados”; [A5] “ficam sempre mais atentos”;	[A1] “unir à cultura da LE que estão a aprender”; [A2] “alguns aspectos culturais”; [A4] “a vertente da língua viva, como se fala coloquialment e”; [A6] “há sempre a componente cultural”;

Tabela 18 - Vantagens que o professor reconhece na utilização de música

Quanto às vantagens que os professores consideraram mais importantes, tendo em consideração o valor mais alto de ocorrências, são destacados o aumento do interesse/motivação por parte do aluno e o desenvolvimento de competências. Estas duas vantagens foram mencionadas por todos os entrevistados, demonstrando assim uma clara relevância do seu peso para os professores. No caso do desenvolvimento de competências, destacam não só a compreensão oral, mas também a compreensão escrita ou a expressão oral, defendendo a possibilidade de explorar “diversas competências” [A3].

Por outro lado, apresentam-se também em destaque, com 4 ocorrências cada uma, as vantagens relacionadas com a exploração da componente cultural e a promoção da aquisição de conhecimentos. Na primeira, os entrevistados destacam essencialmente as bandas ou artistas como parte integrante da cultura da língua em aprendizagem, e que por esse mesmo motivo são uma boa forma de explorar o ensino da cultura da LE,

associando uma atividade interessante à aprendizagem da parte cultural da língua, referindo ainda a questão da “língua viva”, ou da linguagem mais coloquial. No caso da promoção da aquisição de conhecimentos, são mencionadas a aprendizagem de vocabulário e a memorização de léxico, facilitando assim a introdução de canções nas temáticas que devem ser tratadas nos programas curriculares da disciplina.

Com 3 ocorrências, a vantagem da diversificação de materiais didáticos surge também com a necessidade de variar nas atividades em sala de aula, para quebrar a monotonia, incentivar e motivar os alunos. Com o mesmo propósito surge também a vantagem da associação a materiais lúdicos, com uma ocorrência, tendo como base a ideia de que “lo lúdico es divertido, lo que es divertido nos motiva, y lo que nos motiva ayuda al aprendizaje” (Yagüe, 2003:22).

Categoria C.4. Reação dos alunos à utilização de canções

Acreditando que é através da análise da reação dos alunos que se torna possível a clarificação das potencialidades da música como suporte de ensino-aprendizagem numa LE, esta categoria surge precisamente com o propósito de compreender que reações positivas são enaltecidas pelos entrevistados, com base na sua experiência profissional, descrevendo os resultados obtidos ao longo dos anos, face à utilização de canções em LE.

Assim, foram destacadas as três reações mais comuns que se prendem com a utilização de canções em sala de aula, sendo estas o aumento do interesse/motivação, o aumento da concentração, e, ainda, o aumento da participação.

C.4. Reação dos alunos à utilização de canções			
	C.4.1. Aumento do interesse/motivação	C.4.2. Aumento da concentração	C.4.3. Aumento da participação
Número de ocorrências	5	2	2
9			

Porcentagem de ocorrências	55,5%	22,22%	22,22%
Exemplos	[A1] “ESTÃO TENDENCIALMENTE MAIS (...) MOTIVADOS”; [A2] “OS ALUNOS APARENTAM ESTAR MAIS INTERESSADOS”; [A4] “FICAM SEMPRE MUITO MOTIVADOS E INTERESSADOS COM AS CANÇÕES”; [A5] “UM MISTO DE INTERESSE E ENTUSIASMO”;	[A1] “ESTÃO TENDENCIALMENTE MAIS CONCENTRADOS(...)”;	[A1] “ESTÃO TENDENCIALMENTE MAIS (...) PARTICIPATIVOS”; [A5] “SÃO MUITO PARTICIPATIVOS NAS ATIVIDADES”;

Tabela 19 - C.4. Reação dos alunos à utilização de canções

Na análise dos dados é possível comprovar que, com 5 ocorrências e, portanto, com mais de metade das mesmas, os entrevistados assumem, segundo a sua experiência profissional, que aquando da utilização de canções em LE existe um crescimento no interesse/motivação por parte dos alunos. Contudo, e ao longo de todas as entrevistas, as respostas comportam em si associações diretas entre as três subcategorias mencionadas, muitas vezes agrupando-as, sendo uma consequência das outras. Por este motivo surgem o aumento da concentração e da participação, com 2 ocorrências cada uma, onde muitas vezes os professores fazem referência a todas estas reações como um todo, levando assim a acreditar que estas reações estão interligadas entre si.

Categoria C.5. A música como promotora de motivação e interesse

Nesta última categoria, pretendia-se avaliar as representações dos professores face à música como papel motivador de aprendizagem numa LE. A questão 6 desta entrevista iniciava-se com *Acredita que este tipo de atividades pode promover a motivação e interesse na aprendizagem da língua?*; e dado que todos os entrevistados responderam afirmativamente a esta questão, as subcategorias seguintes emergiram da justificação dada a esta afirmação, onde os professores enumeraram mais alguns pontos

que acreditam ser preponderantes para a promoção da motivação dos alunos através do uso de canções. Vejamos.

C.5. A música como promotora de motivação e interesse			
	C.5.1. Empenho dos alunos	C.5.2. Clima em sala de aula	C.5.3. Comportamento dos alunos
Número de ocorrências	3	2	3
8			
Percentagem de ocorrências	37,5%	25%	37,5%
Exemplos	[A2] “PROCURAM MEMORIZAR A LETRA DA CANÇÃO”; [A1] “chegam mesmo a cantarolar”; [A6] “vão querer falar melhor a língua dos seus ídolos”;	[A3] “BOM AMBIENTE EM SALA DE AULA”; [A6] “O AMBIENTE EM SALA DE AULA FICA LOGO MELHOR”;	[A2] “mostram-se interessados, atentos”; [A3] “mais bem-dispostos”; [A3] “dão o dobro da atenção às atividades”;

Tabela 20 - C.5. a música como promotora de motivação e interesse

Os professores destacaram, face à motivação e interesse demonstrados pelos alunos, o empenho e o comportamento como exemplos evidentes, resultando na elaboração de subcategorias, com 3 ocorrências cada uma (tabela 20). Nestes casos referem que os alunos apresentam-se “mais atentos”[A2] e participativos nas atividades, chegando “mesmo a cantarolar”[A1]. Por outro lado, destacam ainda o bom ambiente que se cria em sala de aula durante a utilização de canções, devido à animação e divertimento sentido por parte dos alunos. Este último ponto é também explorado por Tandem (citado por Yagüe, 2003:25), que defende que a utilização de canções como atividades lúdicas “crea un buen ambiente en la clase”.

3.2. Entrevistas às professoras cooperantes deste projeto

Após a intervenção em ambas as turmas, pareceu pertinente questionar as orientadoras cooperantes do projeto, relativamente à sua visão quanto às atividades utilizadas nas unidades didáticas lecionadas nas respetivas línguas. Dado que as intervenções em ambas as turmas comportavam em si os mesmos objetivos, a entrevista foi realizada com uma estrutura semelhante.

A opinião das professoras cooperantes parece pertinente e necessária, visto que acompanharam todo o processo de estágio, orientando sempre que possível todas as intervenções em sala de aula, bem como em planos de aula e unidade e porque foram, ainda, parte integrante da avaliação. Desta forma, conhecendo também as turmas no âmbito profissional, as suas opiniões devem ser tidas em consideração: quanto aos objetivos propostos para este projeto, se estes foram alcançados ou não e qual o *feedback* concreto relativamente às atividades com canções que foram utilizadas.

Assim, através de duas entrevistas semiestruturadas (transcrições no anexo II), foi elaborado um conjunto de perguntas que passarão a ser enumeradas:

1. O que achou da utilização de músicas nas aulas de Espanhol/Inglês?
2. Acha que a música os motivou?
3. Acha que a utilização de músicas desenvolve o gosto de trabalhar em sala de aula?
4. E o gosto para trabalhar fora da aula? Com pesquisas autónomas sobre os artistas ou diferentes estilos musicais em língua espanhola/inglesa?
5. Das canções que apresentei, qual crê que foi a melhor atividade, e a atividade que mais motivou e despertou o interesse dentro da sala de aula?
6. Qual das atividades crê que foi menos bem conseguida? Porquê?

Com a análise contrastiva que se segue, procura-se saber a opinião de cada orientadora cooperante, bem como as diferenças/semelhanças das intervenções nas duas turmas. Para isso, a análise será efetuada por pontos, sendo que cada um corresponde a uma pergunta da entrevista, facilitando assim a análise contrastiva entre as duas.

Num primeiro ponto pretendia-se compreender o parecer das orientadoras quanto à utilização das canções, nas aulas de LE das suas turmas. Neste âmbito surge a primeira concordância, onde ambas assumem que foi “claramente positivo”. Por um

lado, referente às intervenções de Espanhol, esta afirmação é justificada pela motivação apresentada pelos alunos, como sendo “um tema... frequentemente do seu [dos alunos] interesse” e ainda pela consciencialização de que “são materiais autênticos que lhes mostra que existem diferentes variantes de língua”. Por outro, no caso de Inglês, a resposta positiva deve-se ao facto de os alunos se revelarem “bastante participativos e empenhados em todas as tarefas que lhes foram propostas”. Refere ainda que a utilização de materiais originais são “incentivos para a motivação”, e que o uso de canções ajudou não só na concentração, como na memorização de vocabulário e ainda na criação de “um ambiente agradável na sala de aula”. Nesta última referência, a orientadora reflete ainda sobre o facto de as atividades com canções terem permitido a partilha de emoções, sentimentos e opiniões, permitindo uma maior abertura face à solidariedade e respeito entre os alunos.

Quando questionadas relativamente ao facto de a música ter ou não motivado os alunos ao longo das intervenções para o projeto, mais uma vez existe concordância parcial, assumindo que a música motiva; contudo, no caso de espanhol refere-se ainda que, apesar de a turma ser “singular, em alguns aspetos... a música, de uma forma geral, sim, motivou-os”. Quanto a inglês, a cooperante afirma que “foi evidente que os alunos estavam bastante motivados no decorrer das aulas”, destacando novamente a participação, concentração e interesse que, na opinião da professora, levou à motivação.

Pareceu também relevante questionar se as canções podem inflacionar o gosto de trabalhar em sala de aula, ou seja, o gosto de aprender na escola. Mais uma vez, as professoras estão em concordância, assumindo que os alunos demonstraram gosto em trabalhar na sala de aula, em aprender sobre “elementos culturais, tópicos gramaticais”, bem como o “aperfeiçoamento da compreensão auditiva através de diferentes tipologias de exercícios de *listening*”. Ainda assim, a orientadora cooperante ressalva o facto de, no caso de espanhol, nem todos os alunos reagiram positivamente à utilização da música, “no entanto, a maior parte dos alunos, sim”.

Se, por um lado, pareceu necessário questionar sobre o gosto de trabalhar em sala de aula, por consequência pareceu natural indagar se as atividades com música impulsionavam também as pesquisas autónomas fora do ambiente escolar. Neste âmbito, as respostas foram bastante semelhantes, onde as professoras assumem ter tido conhecimento de que os alunos pesquisaram sobre as canções/artistas trabalhados nas aulas sem que existisse uma obrigatoriedade prévia. No caso de espanhol, a orientadora

explica ainda que, apesar de a canção ter sido utilizada numa intervenção extra-projeto, alguns alunos “chegaram a ir buscar músicas espanholas para o telemóvel”.

Dado que foram bastantes e diversificadas as canções utilizadas em ambos os projetos, surgiu também a questão sobre qual teria sido a atividade mais proveitosa e com maior sucesso. Nesta questão concreta, e apesar das músicas cantadas ao vivo terem tido contextos completamente diferentes, ambas optaram pelas atividades onde as músicas foram interpretadas pela professora estagiária, assumindo que foi a atividade que mais os motivou. No caso de espanhol, devido ao fator surpresa e ao “ambiente que criou em sala de aula”, e no caso de inglês devido ao acompanhamento de guitarra, de ser cantado pela professora e ainda “por reunir, dentro da mesma situação, o prazer de ouvir, o sentir e o aprender”.

Por outro lado, e procurando também os pontos menos positivos para a permissão de aprendizagem e crescimento profissional, foi levantada ainda a questão sobre a atividade que teria sido menos bem conseguida. Nesta última pergunta, apesar de ambas as respostas serem específicas quanto a uma atividade concreta, os motivos pelos quais não resultou tão bem são distintos. No caso da turma de espanhol, a professora assume que a música *Clandestino* não foi tão bem conseguida devido a dois fatores: (i) a atividade não foi devidamente concluída e (ii) porque o tema era demasiado complexo para abordar no 7º ano, onde “alguns alunos não terão maturidade suficiente para entender a letra”. Em contrapartida, na turma de inglês, a canção *Big City Life* também teria uma mensagem pouco adequada ao nível dos alunos e “não foi bem explorada em todas as suas potencialidades”.

Estas entrevistas permitiam assim uma maior compreensão da realidade concreta e distanciada face aos acontecimentos ocorridos ao longo de todo o projeto. Este distanciamento necessário entre o investigador e o professor, tido como imperativo na metodologia de investigação-ação onde o projeto se baseia, torna-se mais clarificado após o destacamento de alguns pontos e situações específicas analisadas pelas professoras cooperantes.

4. Algumas considerações finais

Relativamente aos dados recolhidos em todos os instrumentos utilizados, existem algumas considerações possíveis quanto ao cruzamento de dados das duas turmas.

Verificando os dados registados face à atividade que os alunos consideraram mais interessante (gráfico 17), um total de 64% dos alunos assumem ter gostado mais de ouvir música nas aulas de LE, refletindo assim mais de metade dos alunos. Por outro lado, a atividade considerada a segunda mais interessante, com um total de 17,85%, recai ainda sobre uma atividade considerada lúdica, jogar jogos interativos no *PowerPoint*, tal como a terceira mais interessante, ver vídeos, com um total de 14,28%. Estes dados refletem assim o que foi referido relativamente a este tipo de atividades, dado que os alunos consideram as atividades menos monótonas e mais interessantes, que por consequência se tornam mais motivadoras para eles. É ainda de ressaltar o facto de nenhum aluno ter elegido como mais interessantes atividades relativas à prática de diálogos ou debates, considerando-as difíceis e pouco motivadoras.

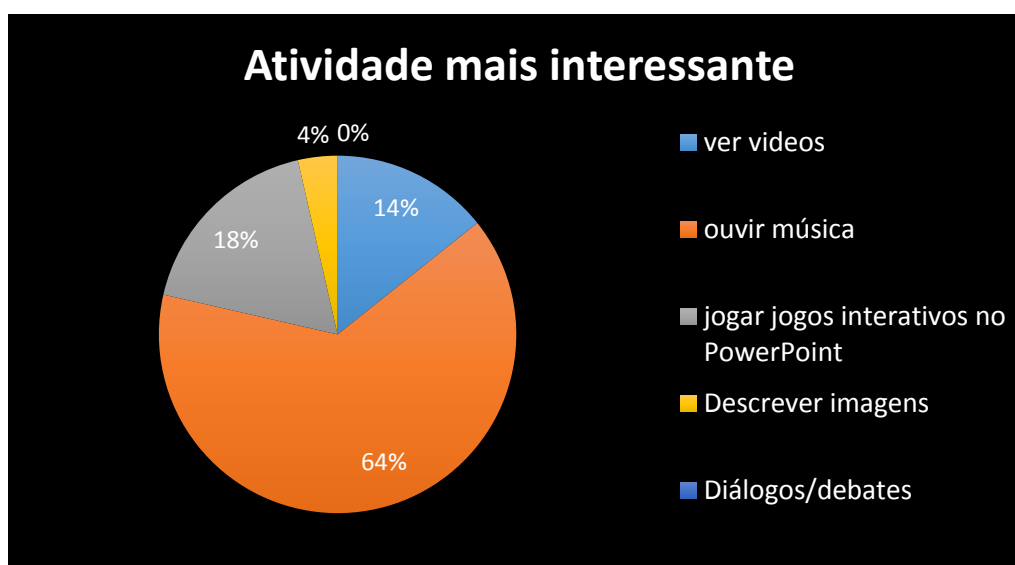


gráfico 17 - atividade mais interessante

Por outro lado, e aquando da análise da música e afetividade (gráfico 18), cruzando os dados recolhidos pelas duas turmas, o facto de a canção ter sido cantada ao vivo pela professora parece ter maior relevância para os alunos, onde 27% justificam assim a escolha da sua canção favorita.

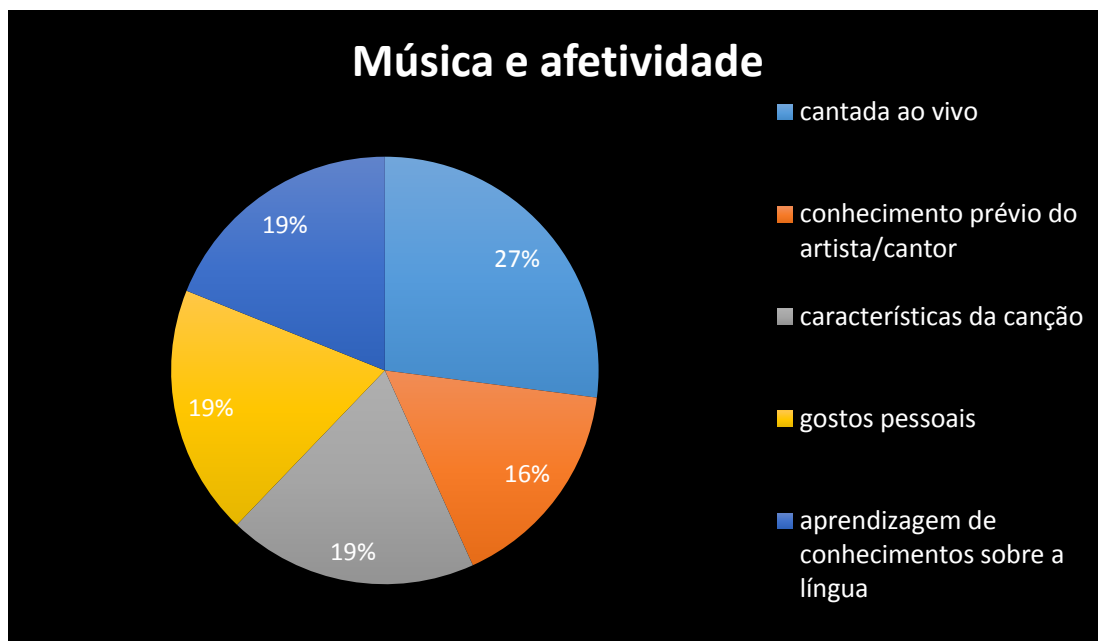


gráfico 18 - música e afetividade

Relativamente à questão da motivação, e cruzando os dados disponibilizados referentes a este tópico, é possível depreender que, apesar do pouco distanciamento existente entre a professora estagiária e o projeto que realizou, a análise das notas de campo refletem que os alunos aparentaram estar mais motivados e interessados durante a utilização de canções em sala de aula. Comprovando esta observação da professora estagiária, existem também as opiniões das professoras cooperantes de cada turma, onde unanimemente assumem que em ambas turmas a música agiu com um forte papel motivador para os alunos, onde estes foram mais participativos e interessados, efetuando inclusive pesquisas autónomas sobre canções ou artistas trabalhados nas aulas. Ainda neste ponto, e corroborando estes dados, todos os professores de LE entrevistados assumem a existência de vantagens na utilização de canções em sala de aula, sendo que também todos os entrevistados responderam afirmativamente à questão *Acredita que este tipo de atividades pode promover a motivação e interesse na aprendizagem da língua?*.

Quando questionadas sobre as falhas ou atividades menos bem conseguidas durante o projeto, as cooperantes referem os motivos justificativos das suas escolhas, mencionando a falha na adaptação ao nível dos alunos e o fato de essas canções não terem sido bem exploradas em todo o seu potencial didático. Analisando também a categoria referente às dificuldades de preparação da atividade, nas notas de campo a professora estagiária refere assim, em concordância com as professoras cooperantes, a

adaptação de atividades às canções e a própria seleção das músicas. Aqui é possível compreender algumas das limitações sentidas por parte da professora estagiária, refletindo-se assim nas observações feitas, com maior distanciamento, pelas professoras cooperantes.

CONCLUSÕES

É usual encontrarmos os alunos desinteressados face à escola, mostrando-se desmotivados para a aprendizagem de novas matérias. O professor pode não conseguir solucionar todos os motivos deste desinteresse; no entanto, atividades diferentes e motivadoras, com a inserção de temáticas apelativas à generalidade dos alunos, pode influenciar o aumento de interesse, e consequentemente a participação em sala de aula. Encarou-se, ao longo deste relatório, a possibilidade de uma dessas atividades motivadoras da aprendizagem de uma LE ser a utilização de canções. Foi precisamente com o intuito de contribuir para a construção de um ensino-aprendizagem mais eficaz e motivador que as questões de investigação iniciais foram propostas.

Um dos objetivos didáticos inseridos neste projeto foi o desenvolvimento do interesse pela música/cultura musical das línguas, por parte dos alunos. Neste ponto acredita-se que o objetivo foi conseguido, pois tal como foi mencionado pelas professoras cooperantes, os alunos chegaram a elaborar pesquisas autónomas sobre os artistas trabalhados nas aulas, revelando assim interesse pela música da LE em aprendizagem.

Sendo a utilização de canções uma atividade lúdica, Badih (2010) refere que este tipo de atividades impulsiona a motivação e inspiração, favorecendo assim a participação dos alunos em sala de aula. Estas são algumas das vantagens identificadas ao longo deste projeto, dado que as canções se revelaram uma fonte rentável para a exploração de diversas competências, aprendizagem de vocabulário e temáticas culturais, possibilitando inclusive trabalhar todas estas áreas em simultâneo, desde que adaptadas ao nível de aprendizagem em questão.

Parece possível afirmar, perante os dados recolhidos através das entrevistas aos professores de LE, às professoras cooperantes e observações ao longo do projeto, que existem vantagens na utilização de canções em sala de aula. Merecedoras de mais destaque, após a análise de todas as entrevistas são: a diversificação de materiais didáticos, exploração lúdica dos conteúdos, promoção da aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de competências variadas, aumento da motivação e a abordagem da componente cultural. Estas vantagens generalizam assim uma grande variedade de possibilidades de trabalho com as canções, dependendo das áreas a ser exploradas. Verificou-se que a abordagem mais apreciada pelos alunos foi sem dúvida a música ao

vivo, no entanto, ao longo do projeto as canções foram trabalhadas de diversas formas, permitindo assim trabalhar diversas áreas do ensino da LE, sendo que todas elas comportavam a componente cultural do idioma de aprendizagem.

De acordo com Lieury e Fenouillet (1997), a motivação pode ser intrínseca e extrínseca, podendo a música em sala de aula ser: (1) um incentivo para os alunos, por parte do professor (motivação extrínseca), e, simultaneamente, (2) um interesse pessoal do aluno (motivação intrínseca), onde o aluno já conhece a canção, sendo motivador para a aprendizagem da língua. Ao longo da análise dos inquéritos por questionário aos alunos, todos assumiram que a utilização das canções os entusiasmou ou motivou de alguma forma, justificando que era “fixe” e “mais interessante” aprender com música. Em ambas as turmas, 100% dos alunos afirmou ter gostado da utilização de canções em sala de aula, sendo que também nas notas de campo, a docente registou que os alunos se mostraram mais entusiasmados e participativos. Também as professoras cooperantes mencionaram esse facto na sua análise global do projeto de intervenção. Por outro lado, e relativamente às entrevistas aos professores de LE, foi unânime a afirmação de que o uso de canções aumenta a motivação/interesse por parte dos alunos no ensino-aprendizagem.

Ainda relativamente à motivação, e de acordo com North (2005), o género musical POP tem grande importância para os adolescentes hoje em dia, onde estes se identificam com as mensagens transmitidas e idolatram os intérpretes das canções. Foi por este motivo que vários alunos justificaram as suas escolhas quanto às músicas favoritas, pois conheciam ou gostavam muito da artista. Relativamente às entrevistas dos professores de LE, foi também unânime que o uso de canções atuais, interpretadas pelos artistas POP que façam parte do gosto pessoal da maior parte dos alunos é uma das características a ter em conta na escolha da canção a ser trabalhada em sala de aula, pois potencia a motivação, atenção e interesse dos alunos.

Consequência da motivação é o papel facilitador que a música pode ter na aquisição de conhecimento numa LE. A música está presente hoje em dia em diversas áreas das artes (Barreto, 1997), às quais os jovens têm acesso e utilizam diariamente, tais como a internet, a televisão ou o cinema. Durante este projeto foram utilizadas várias canções em diferentes formas, desde videoclipes conhecidos dos alunos a excertos de filmes de animação potencialmente do seu interesse, facilitando assim o aumento deste fator. Este interesse revelado pelos alunos, como foi mencionado também nas notas de campo, provocou uma alteração no ambiente em sala de aula,

refletindo a potencialidade das canções “como elemento creador de un ambiente desinhibidor en el aula” (Yagüe, 2003:20), facilitando assim a aprendizagem dos conteúdos a serem trabalhados. Parece ainda importante mencionar que as professoras cooperantes referiram também este facto, assumindo que o bom ambiente em sala de aula foi preponderante para a realização das atividades.

Mais, ainda, relativamente ao papel facilitador da música, e analisando as duas últimas perguntas do inquérito aos alunos, na generalidade, os alunos demonstraram lembrar-se dos conteúdos trabalhados com as canções revelando uma memorização não só das canções mas também do que foi feito com elas, retendo assim na memória os conhecimentos adquiridos com aquela canção.

Após a realização deste projeto foi possível compreender a grande dimensão da potencialidade da música como suporte de ensino-aprendizagem de uma LE, tanto a nível musical como textual e cultural (Alcalde, 2007). O entusiasmo evidenciado pelos alunos revelou que as canções são uma verdadeira fonte de motivação, quando bem trabalhadas e implementadas em sala de aula. É evidente que este tipo de atividades requer preparação e planificação detalhada das atividades, adaptando sempre a canção ao nível dos alunos; contudo, em todos os níveis a música pode ter esse papel facilitador e motivador, desde que se compreenda que género musical é mais interessante para os alunos, bem como as atividades efetuadas com essa mesma canção.

1. Limitações ao estudo

Apesar de a realização deste projeto ter sido benéfica em termos de crescimento pessoal e profissional, existiram algumas limitações ao longo de todo o estágio, e consequentemente, implicadas também no projeto em si.

A diversidade encontrada, quer dentro da especificidade de cada turma, quer entre as duas, em geral, foi um fator de certa forma inesperado que gerou algumas necessidades de reformulação nas atividades previamente criadas. Ao desenvolver o estágio nas duas línguas em simultâneo, sentia um impulso em reagir e programar as aulas da mesma forma, quando mais tarde compreendi que, devido à referida diversidade, seria impossível tal planificação uniforme. Por outro lado, e ainda com a mesma consequência, existia um total desconhecimento dos gostos musicais dos alunos, apesar

de existir uma ideia geral prévia do género musical a ser utilizado, centrando-se essencialmente na ideia de que a cultura POP é o género mais presente e apreciado pelos jovens.

Acredito também que o facto da implementação do inquérito por questionário de espanhol ter sido implementado quase um mês após a totalidade das intervenções em sala de aula, por motivos de força maior, possa ter tido influência nos dados obtidos relativamente às questões direcionadas à representação dos alunos face à aquisição de conhecimentos através da utilização de canções.

A inexperiência profissional foi também um fator preponderante que resultou em algumas falhas na inserção de determinadas atividades, bem como na elaboração das mesmas. Ligado à inexperiência está ainda a falta de tempo que limitou a dimensão do estudo, sendo visível a vários níveis. Primeiro, existiu um tempo limitado para a preparação das aulas em si, onde uma maior pesquisa de música talvez fosse necessária para apresentar mais canções aos alunos. Segue-se ainda o facto de as atividades lúdicas, quando não inseridas diretamente nas necessidades programáticas da aula, “roubam” tempo tido como imperativo para a abordagem desses mesmos conteúdos, levando a uma falha na exploração de algumas canções. Por fim, um estágio mais longo teria ainda permitido um trabalho com mais atividades musicais que enriqueceriam este projeto.

2. Sugestões para trabalhos futuros

Durante as intervenções, e sem que este cenário tivesse sido planeado, foi possível compreender que a utilização de canções ao vivo, cantadas pela professora, e que inicialmente foram pensadas apenas como mais uma atividade distinta para a diversificação de materiais musicais, se revelou como a atividade mais interessante e motivadora para os alunos. A originalidade da criação de uma canção para trabalhar léxico ou cantar uma música conhecida e adorada pelos alunos teve um impacto bem maior do que o esperado durante a realização destas atividades. Precisamente por este motivo acredita-se que um estudo mais aprofundado sobre as vantagens e formas de aplicação de canções cantadas ao vivo em sala de aula pode beneficiar alunos e

professores nesta interação necessária onde hoje em dia; o interesse e motivação são forças indispensáveis para o crescimento do desempenho dos alunos, levando assim a um aumento da taxa de sucesso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRAFIA

- Abrantes, M.M. (1996). *A clareza das instruções no discurso do professor de Inglês – uma perspectiva de reflexão sobre a praxis* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Abrantes, M.M. (2005). *O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso supervivo*. (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Akhrif, Talal Badih (2010). *Explotación de las Canciones para la clase de E/LE*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidad de Jaén & FUNIBER.
- Alarcão, I. (2000). Professor-investigador: que sentido? Que formação?. In INAFOP (Orgs.), *Colóquio de Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, Cadernos de Formação de Professores, Nº 1, 21-30, Aveiro.
- Alarcão, I. (2006). A Escola Reflexiva. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá, & A. Moreira (Orgs). *Percursos e Pensamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. (Relatório da disciplina apresentado nas provas de Agregação). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Alcalde, S. (2007). *Las canciones en el aula de E/LE: Propuestas para el diseño de actividades didácticas*. Universidad de León, León.
- Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (2008). *Teachers Investigate their Work – An Introduction to Action Research across the Professions*. Routledge.
- Andrade, I., & Araújo e Sá, M.H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira. O Ensino das Línguas Estrangeiras: Orientações para uma Abordagem Comunicativa*. Porto: Asa Editores.
- Araújo e Sá, M. H. (2000). Percursos em Didáticas das Línguas – Da Observação da Interação Pedagógica às Prospostas de Formação Profissional. In M. H. Araújo e Sá (Org.), *Investigação em Didática e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Arnold, J. (2009). Affect in L2 learning and teaching: Conceptos clave de la lingüística aplicada / Key concepts in applied linguistics. *ELIA*, vol. 9, 145-151. University of Seville, Spain.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, J. L. (1997). *Música & Mass Media*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Bravo, R. D. (2005). La música española en la clase de E/LE: una propuesta didáctica. *Interlingüística*. ISSN 1134-8941. 16 (1), 299-310. Universidad de Málaga, Málaga.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986), *Becoming Critical – Education, Knowledge and Action Research*. The Falmer Press.

- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. et al. (2009) Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, vol. XIII, 455-479. Colégio Internato dos Carvalhos.
- Díez Santos, C. (2000). *La motivación en la clase de ELE en Freqüência*. Acedido em Junho, 13, 2013, em <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/562804.PDF>.
- Esparza-Celorrio, S. (2007). Música en español en la clase de ELE: propuestas didácticas y propuestas Punk. *Cuadernos Canela*, Vol. XVIII, 99-111.
- Fuente, E. B. (2005). *La canción en los manuales de E/LE, Una propuesta didáctica Memoria Master en Español como Lengua extranjera*. Universidad de Antonio de Nebrija. Acedido em Junho, 12, 2014, em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2005_BV_04/2005_BV_04_02Blanco.pdf?documentId=0901e72b80e3cd0f.
- Toscano Fuentes, C. M. (2011). *Estudio empírico de la relación existente entre el nivel de adquisición de una segunda lengua, la capacidad auditiva y la inteligencia musical del alumnado*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidad de Huelva.
- Gardner, R.C., & MacIntyre, P. (1993). On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning*, vol. 43:2, 157-194. University of Western Ontario.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *PORTA LINGUARUM* 8, junio 2007, 9-20. University of Western Ontario.
- Torresano, G., & Manuela (2001). El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de ELE. *Carabela*, 49. Madrid, SGEL.
- González, M. V. (2012). *La canción como recurso didáctico en el aula de lengua extranjera*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidad de Valldolid.
- Graham, C. (2011). *Creating Chants and Songs*. Oxford: Oxford University Press.
- Griffie, D. T. (1995). *Songs in action*. Hertfordshire, Phoenix.
- Henriques, L. (2013). *A canção na aula de Inglês: uma abordagem de investigação-ação*. (Tese de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.
- Johnstone, J., & Katz, E. (1957). Youth and Popular Music: A Study in the Sociology of Taste. *American Journal of Sociology*, 62 (6), 563-568. Acedido em http://repository.upenn.edu/asc_papers/155

- López, B. R. (2005). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. ASELE. *Actas Del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Facultad de Filología.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice – A Practical Guide*. Sage Publications.
- Lipscomb, S. D., & Tolchinsky, D. E. (2014). *The role of music communication in cinema*. Northwestern University.
- Liulienė, A., & Metiūnienė, R. (2006). Second language learning motivation. *Santalka, Filologija, Edukologija, T. 14*, Nr. 2. Mykolas Romeris University.
- Martins de Andrade, P. R. (2007). Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico con estudiantes de E/LE brasileños. *Porta Linguarum, 14*, 141-160. Centro Universitário de Brasília.
- Martins, F. (2006). Integrar a Diversidade, Valorizar as Línguas: um Percurso de Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo. In A. I. Andrade, & M. H. Araújo e Sá (Coords.) *Imagens das Línguas em Contextos de Educação e Formação Linguística, Cadernos do LALE, Série Reflexões, nº 2*. Universidade de Aveiro.
- Martins, V. (2014). *A Teoria Behaviorista da Aquisição da Linguagem*. Universidade Estadual Vale do Acaraú.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Murphey, T. (2010). *Music and Song*. Oxford: Oxford University Press.
- North, A., Hargreaves, D., & O'Neill, S. (2005). The importance of music in adolescents. *British Journal of Educational Psychology, vol. 70*, 255-272. Great Britain.
- Nott, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Edições ASA.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Parot, F. (1978). Algumas notas sobre as teorias de aquisição da linguagem: Piaget, Chomsky e Skinner. *Análise Psicológica, vol. II*, 115-124.
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006) «Não, não somos jornalistas». Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa. In *Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso*, 8 de Março. Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. (2001). Edições ASA.

Rodrigues Lopes, A. (1990). A investigação ação: problemática da sua evolução histórica e epistemológica. In A. Estela, & M. E. Flacão (Orgs.) *Investigação-ação em Educação: problemas e tendências*. Actas do I Colóquio da AFIRSE, (pp. 63-81). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Rosa, B. M. (2013) *Causas de Abandono e Insucesso Escolar: Comparação entre a Realidade Açoriana e Continental*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Santana, H. (2005). A expressão artística na educação, um meio de comunicação. *ESEG Investigação, Revista Científica da Escola Superior da Guarda*, nº2, 111-124.

Schmidt, R., & Crookes, G. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41:4, 469-512. University of Hawai.

Yagüe, M., & Castro. (2003). *Música y Canciones en la clase de ELE*. Universidad Antonio de Nebrija.

WEBGRAFIA

Regev, M., Popular music studies – the issue of music value. (spring, 1992) *Soundscapes.info*. Acedido a 8 Agosto, 2014, em http://www.icce.rug.nl/~soundscapes/DATABASES/TRA/Popular_music_studies.shtml.

Roe, K., Music and identity among European youth - Music as communication (1999) *Soundscapes.info*. Acedido a 8 Agosto 2014, em http://www.icce.rug.nl/~soundscapes/DATABASES/MIE/Part2_chapter03.shtml.

Lynch, L.M. Teaching English As A Foreign Language - Seven Reasons Why Using Music Is Important (2008) *Ezineticles*. Acedido a 9 Agosto 2014, em <http://ezinearticles.com/?Teaching-English-As-A-Foreign-Language---Seven-Reasons-Why-Using-Music-Is-Important&id=1201565>.

ANEXOS

Letra da canção – anexo I
En la Ciudad

Aquí en la ciudad hay coches en las calles
Y turistas buscando lugares
En la ciudad tienes varios servicios, tiendas, plazas y edificios
Pero para conocer este lugar
Todos estos nombres vas a tener que fijar

Si tienes hambre ve a un restaurante
Puedes pedir lo que quieras
Y cuando en la escuela oigas sonar
En los parques vas a jugar

Dispones de Correos
Donde puedes enviar cartas a tus abuelos
Vete por las aceras
Que utilizan los peatones, sin follones

Aquí en la ciudad hay coches en las calles
Y turistas buscando lugares
En la ciudad tienes varios servicios, tiendas, plazas y edificios
Pero para conocer este lugar
Todos estos nombres vas a tener que fijar
Si te vas de compras hay almacenes,
Tiendas y supermercados
Coges el autobús en la parada
Y los viajes no son tan complicados

Pero si te sientes mal
Vas al Hospital, cuídate que es esencial
Y en la Comisaría
De Policía te van a ayudar si algo te ocurriera

Aquí en la ciudad hay coches en las calles
Y turistas buscando lugares
En la ciudad tienes varios servicios, tiendas, plazas y edificios
Pero para conocer este lugar
Todos estos nombres vas a tener que fijar

Hay iglesias, museos, pasos de cebra y aseos
Todo hay en la ciudad
Farmacias, gasolineras, Bancos y carreteras
Esta es la realidad

Hay cines, estadios y teatros
Hay hoteles, rascacielos y cajeros automáticos

Aquí en la ciudad hay coches en las calles
Y turistas buscando lugares

En la ciudad tienes varios servicios, tiendas, plazas y edificios
Pero para conocer este lugar
Todos estos nombres vas a tener que fijar

Ana Mécia Romão

Entrevistas – anexo II

Entrevista 1

1. É professor(a) de que língua(s) estrangeira(s)? Sim, sou professora de Inglês e de Espanhol.

2. Utiliza regularmente canções nas suas aulas de LE? De que forma? Sim... posso não utilizar em todas as aulas, pois tento diversificar os materiais de aula para aula, mas no geral, utilizo pelo menos uma música por Unidade Didática. No entanto... hum... penso que é muito mais difícil encontrar músicas em espanhol que se encaixem nas temáticas das unidades, do que em inglês... em inglês existe muita mais variedade disponível na internet, até mesmo materiais já preparados para utilização em sala de aula!

3. Vê vantagens na utilização de canções? Quais? Sim, sem dúvida. Com música os alunos ficam muito mais atentos e... motivados para aprender a LE... Além de que vão ouvindo várias pronúncias, é também através das músicas que trabalham a sua capacidade de argumentação e interpretação... e... Penso que é uma boa forma de os unir à cultura da LE que estão a aprender.

4. Que género de canções procura utilizar? Em primeiro lugar, procuro que as canções se enquadrem na temática a lecionar, para que possam ser... utilizadas de forma enquadrada. Quanto ao género musical... opto por músicas que sejam conhecidas e que sejam facilmente ouvidas (no caso de inglês) na rádio... aaahhh... para que mais facilmente as reconheçam.

5. Que resposta obtém por parte dos alunos na utilização de canções em sala de aula? Quanto utilizo música na sala de... de... aula, os alunos estão tendencialmente mais concentrados, motivados e participativos do que noutro tipo de... atividades. Por vezes chegam mesmo a cantarolar ou a “bater o pézinho” ahahahah.

6. Acredita que este tipo de atividades pode promover a motivação e interesse na aprendizagem da língua? Porquê? Sem dúvida! Como já disse, contactam com várias pronúncias distintas nessa mesma língua... exploram conteúdos quer culturais, gramaticais, etc ... sem se aperceberem que os estão a trabalhar, mas aprendem assim.

Entrevista 2

1. É professor(a) de que língua(s) estrangeira(s)? Sim, sou professor de Português e Espanhol.

2. Utiliza regularmente canções nas suas aulas de LE? De que forma? Sim, utilizo canções com alguma regularidade e exploro essencialmente as canções que o manual comporta, isto mais no caso da língua espanhola, claro... A Português não tenho tanto esse hábito.

3. Vê vantagens na utilização de canções? Quais? Sim... Penso que com a utilização de músicas os alunos mostram-se mais interessados e até concentrados na tarefa a realizar. Têm por tendência, e se a canção for mais ritmada, até de procurar cantarolar e fixar alguns trechos da canção... Hum, por outro lado... acho também que é mais fácil trabalhar a compreensão auditiva e alguns aspetos culturais com este tipo de atividades.

4. Que gênero de canções procura utilizar? Tal como já referi, utilizo essencialmente as canções do manual... aaaa... Onde penso que... Existe talvez uma... sim, uma canção por unidade. Na generalidade, essas canções parecem-me bem inseridas na temática e os alunos costumam dar bom feedback nas atividades.

5. Que resposta obtém por parte dos alunos na utilização de canções em sala de aula? Pois, ahahaha, quanto a isso penso já ter respondido à questão... Os alunos aparentam estar mais interessados e concentrados... Tenho sempre um bom feedback por parte dos alunos.

6. Acredita que este tipo de atividades pode promover a motivação e interesse na aprendizagem da língua? Porquê? Sim sim! Como já referi, eles mostram-se interessados, atentos e em alguns casos procuram memorizar a letra da canção, memorizando assim também algum vocabulário relacionado com a temática.

Entrevista 3

1. É professor(a) de que língua(s) estrangeira(s)? Sim, de espanhol.

2. Utiliza regularmente canções nas suas aulas de LE? De que forma? Utilizo com alguma regularidade materiais didáticos que penso serem interessantes para os alunos. Atividades mais dinâmicas e lúdicas... Utilizo vídeos, excertos de canções, trabalho as letras, a imagem, os acentos...

3. Vê vantagens na utilização de canções? Quais? Assumo como evidente que o uso de canções trás diversas vantagens! Quer dizer... dentro e fora da sala de aula... Trabalham diversas competências, hum... A compreensão auditiva é a mais evidente, mas a leitura da canção, o interesse pela música a ser trabalhada, a descoberta de novo... vocabulário... penso que tudo isto sejam vantagens claras do uso de... canções.

4. Que gênero de canções procura utilizar? Canções que se adaptem ao nível dos alunos aaa... bom, ou que eu as procure adaptar ao nível dos alunos. Sabemos que as canções não podem ser todas trabalhadas da mesma maneira, mas tentar enquadrar as temáticas e incidir sobre... canções, mais, ritmadas?!

5. Que resposta obtém por parte dos alunos na utilização de canções em sala de aula? Na generalidade, aaa... penso que a maior parte deles se mostra sempre muito entusiasmado com as canções, procuram aprender as letras... bom, isto se gostarem da canção, o que geralmente também acontece... Existem sempre alguns alunos que gostam de ser do contra, mas no geral eles gostam muito de atividades com música.

6. Acredita que este tipo de atividades pode promover a motivação e interesse na aprendizagem da língua? Porquê? Sem dúvida alguma! Atividades que os alunos achem interessantes e divertidas motivam-nos sempre mais! Dão o dobro da atenção às atividades e como têm música como fundo, ficam sempre mais bem dispostos... ora um bom ambiente em sala de aula é sempre mais motivador para a aprendizagem... não?!

Entrevista 4

1. É professor(a) de que língua(s) estrangeira(s)? Sim, sou professor de Inglês e Alemão.

2. Utiliza regularmente canções nas suas aulas de LE? De que forma? Bom... Uso mais canções em Inglês, porque penso que os alunos têm mais... conhecimento das bandas, ou

melhor, da música em língua inglesa. No caso do alemão são poucos os que gostam de bandas alemãs.

3. Vê vantagens na utilização de canções? Quais? Sim, sim, sim! Penso que quando os miúdos conhecem a música que trabalhamos nas aulas ficam sempre mais concentrados e entusiasmados com tudo! Por outro lado também é possível trabalhar a parte auditiva... hum, a compreensão auditiva, quero dizer, mas com a vertente da língua viva, como se fala coloquialmente, com abreviaturas ou sotaques diferentes... Geralmente gostam muito de analisar esse tipo de coisas.

4. Que género de canções procura utilizar? Tal como já disse, principalmente canções que eles já conheçam e que sejam do agrado deles. Como é óbvio tento adaptar ao conteúdo programático em que me encontro, mas são sempre canções que sejam do conhecimento... geral, vá, das turmas.

5. Que resposta obtém por parte dos alunos na utilização de canções em sala de aula? Sinto sempre que ficam muito interessados e motivados com as canções, às vezes, dependendo da idade, até demais ahahah como conhecem vão cantarolando e quando passam a compreender o que a canção quer dizer, às vezes até se identificam com a mensagem e assim. Acho que não é possível utilizar sempre canções porque temos coisas concretas a dar, mas muitas vezes as músicas podem fazer parte disso.

6. Acredita que este tipo de atividades pode promover a motivação e interesse na aprendizagem da língua? Porquê? Promove! Só em caso de indisciplina é que se torna mais complicado, mas... até mesmo assim, ficam sempre mais atentos... são atividades diferentes, que mexem com os gostos deles, com a música que ouvem normalmente, com os ídolos deles... é normal que os motive nesse aspeto.

Entrevista 5

1. É professor(a) de que língua(s) estrangeira(s)? De Inglês.

2. Utiliza regularmente canções nas suas aulas de LE? De que forma? Sim, depende dos níveis e dos recursos disponíveis. Se a sala tiver condições para essas atividades utilizo mais vezes as canções. Tento é sempre levar canções mais animadas porque, já por mais de uma vez, aaa... me ... demonstraram que músicas muito calmas não ajudam tanto ahahah

3. Vê vantagens na utilização de canções? Quais? Sim, a música é sempre uma atividade diferente que eles gostam. Ficam entusiasmados quando encontram canções no manual e ansiosos por lá chegar. Permite sempre trabalhar várias vertentes da língua e como é do interesse deles ficam sempre mais atentos.

4. Que género de canções procura utilizar? Canções mais atuais, que estejam mais na moda, com artistas conhecidos...

5. Que resposta obtém por parte dos alunos na utilização de canções em sala de aula? Um misto de interesse e entusiasmo... Gostam muito de ouvir canções, quando ouvem pedem para repetir... Mas quando não gostam também deixam bem claro ahahah no geral gostam de ouvir música e são participativos nas atividades.

6. Acredita que este tipo de atividades pode promover a motivação e interesse na aprendizagem da língua? Porquê? Sim, até porque a música é uma constante na vida dos alunos, algo que lhes importa e que atribuem grande peso... Ouvem muita música hoje em dia, de diversas formas, e se lhes interessa fora das aulas... aaaa... também os vai motivar dentro da sala de aula, penso eu...

Entrevista 6

1. É professor(a) de que língua(s) estrangeira(s)? Inglês.

2. Utiliza regularmente canções nas suas aulas de LE? De que forma? Com bastante regularidade. Uso canções ou até mesmo a temática dos artistas para criar diferentes tarefas... hum... trabalho com eles biografias dos cantores, descrições de locais de *tours*, vídeos... tento acompanhar os géneros musicais dos alunos, mas por vezes uso alguns artistas menos conhecidos.

3. Vê vantagens na utilização de canções? Quais? AH claro! Atividades diferentes trazem sempre vantagens. Os níveis de interesse e motivação são sempre maiores e é possível trabalhar com eles diversas competências distintas... a compreensão oral, a leitura, a expressão oral... e ah! Há sempre a componente cultural que pode ser explorada.

4. Que género de canções procura utilizar? Hum... bem... uso mais artistas atuais, que possam ser do interesse dos alunos, mas, lá está... a componente cultural leva-me por vezes a usar músicas mais antigas de artistas... não tão recentes, vá...

5. Que resposta obtém por parte dos alunos na utilização de canções em sala de aula? Aaahhh, grande parte deles adora! O ambiente na sala de aula eu acho que fica logo melhor... mais divertido, vá. Divertem-se imenso e isso importa muito. Se tiverem divertidos a aula para eles passa mais rápido e nem notam que estão a aprender, quase... No secundário são mais inibidos nas reações, mas continuam a gostar, acho eu...

6. Acredita que este tipo de atividades pode promover a motivação e interesse na aprendizagem da língua? Porquê? É impossível não promover... quer dizer, é possível, claro, mas normalmente eles têm tanto interesse pela música no geral, ligam tanto a artistas e vivem tanto estas coisas... É normal que facilite a motivação para aprenderem inglês se relacionarem uma coisa com a outra... Por outro lado também vão querer falar melhor a língua dos seus próprios ídolos e entenderem melhor as letras das músicas deles... aaa... Acho que sim, que promove.

Entrevista à cooperante de Espanhol – anexo III

1. O que achou da utilização da música nas aulas de espanhol? A utilização da música nas aulas de Espanhol foi sem dúvida positiva, não só por ser motivador para os alunos, já que é... um tema... frequentemente do seu interesse, mas também por... porque são materiais autênticos que lhes mostra que existem diferentes variantes da língua, logo, põe-os em contacto com essas diferentes variantes e consciencializa-os que a língua não é, totalmente, uniforme.

2. **Acha que a música os motivou?** É óbvio que a música... normalmente e geralmente os motiva. Um(a)s motivaram mais que outras, a... e sendo o 7º B uma turma... algo... ou uma turma... singular, em alguns aspectos, a... a música, de uma forma geral sim, motivou-os.

3. **Acha que a utilização das músicas desenvolve nos alunos o gosto de trabalhar na sala de aula?** Sim, sem dúvida. Aaa... não é que todos tivessem reagido positivamente à utilização da música, no entanto, a maior parte dos alunos, sim; A... gostou de trabalhar com as músicas e entusiasmou-os, motivou-os a trabalhar em sala de aula.

4. **E o gosto para trabalhar em casa? Com pesquisas autónomas sobre os artistas ou diferentes estilos musicais em língua espanhola?** Fora, em casa, também, uma vez que alguns deles chegaram a ir buscar músicas espanholas para o telemóvel. Não foi nenhuma das músicas utilizadas durante o projecto, mas sim, em aulas anteriores ao projecto.

5. **Das canções que apresentei, qual crê que foi a melhor atividade, a atividade que mais motivou e que mais despertou o interesse nos alunos na sala de aula?** Das canções utilizadas, a melhor actividade, a meu ver, foi sem dúvida a... a música que cantaste, a melhor foi a música cantada ao vivo, também foi a que mais os motivou e que mais despertou interesse na sala de aula, não só pelo factor surpresa, mas por todo... por toda a envolvência, por todo o ambiente que criou em sala de aula.

6. **E qual das atividades com canções crê que foi a menos conseguida? Porquê?** Actividade com canções menos conseguidas, a meu ver, foi a utilização e foi a actividade da música «Clandestino» do Manu Chao, a... primeiro porque a actividade não foi concluída e segundo por que considero que a... que é um tema demasiado complexo para abordar no 7º ano, uma vez que penso que os alunos, ou alguns alunos não terão maturidade suficiente para entender a letra.

Entrevista à cooperante de Inglês – anexo IV

1. **O que achou da utilização da música nas aulas de inglês?** O uso de músicas nas aulas de inglês foi claramente muito positivo. Os alunos revelaram-se bastante participativos e empenhados em todas as tarefas propostas. Estes materiais originais comportam em si incentivos para a motivação... onde... A utilização de canções /músicas auxiliaram no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa uma vez que ajudaram na concentração, aumentando também o poder de memorização de vocabulário e... ajudando a criar um ambiente agradável na sala de aula. Simultaneamente, através da emoção provocada, houve lugar à expressão de sentimentos de respeito, solidariedade, momentos de partilha de outros sentimentos e de opiniões.

- 2. Acha que a música os motivou?** Foi evidente que os alunos estavam bastante motivados no decorrer das aulas... tal como mencionei antes, pareciam concentrados e participativos... bastante interessados e, conseqüentemente, motivados.
- 3. Acha que a utilização das músicas desenvolve nos alunos o gosto de trabalhar na sala de aula?** Sim sim, penso que sim... Paralelamente, verificou-se aprendizagem de elementos culturais, tópicos gramaticais e houve lugar a um aperfeiçoamento da compreensão auditiva através de diferentes tipologias de exercícios de *listening*. Todas estas competências foram trabalhadas e os alunos demonstraram um gosto enorme nisso mesmo.
- 4. E o gosto para trabalhar em casa? Com pesquisas autónomas sobre os artistas ou diferentes estilos musicais em língua inglesa?** Acredito que fora de casa também tenha existido empenho e pesquisa autónoma. Existiram vários casos de alunos que em casa pesquisaram mais sobre os artistas ou... bandas trabalhadas durante as aulas.
- 5. Das canções que apresentei, qual crê que foi a melhor atividade, a atividade que mais motivou e que mais despertou o interesse nos alunos na sala de aula?** A meu ver, praticamente todas as canções despertaram interesse nos alunos... Mas a aula dedicada à música ao vivo foi sem dúvida a mais... produtiva em termos de... motivação. Ficaram bastante entusiasmados e o facto de ter acompanhamento de guitarra e... bom... a professora cantar. Aqui, a música exerceu um papel importante na aprendizagem do Inglês por reunir, dentro da mesma situação, o prazer de ouvir, o sentir e o aprender.
- 6. E qual das atividades com canções crê que foi a menos conseguida? Porquê?** Apesar de todas terem tido um efeito positivo... eeehhh... penso que a primeira canção do projeto, foi menos bem conseguida. Acho que não foi bem explorada em todas as suas potencialidades e, a temática que a canção comportava talvez não fosse a mais adequada para o nível deles...

Notas de campo – anexo V

Reflexão geral face às atividades com canções utilizadas no estágio
(diário do docente – notas de campo)

Espanhol

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, na turma de Espanhol, efetuei diversas atividades com canções, procurando explorar várias competências e áreas referentes à língua, tais como a compreensão auditiva, expressão oral, expressão escrita, componente cultural, aquisição de vocabulário e ainda aprendizagem gramatical. As atividades procuravam aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua espanhola.

Ao longo das aulas, foi-me possível observar que as canções facilitaram a participação da maior parte dos alunos, que procuravam colocar o braço no ar. Mostravam-se também mais

interessados nestas atividades específicas, com maiores níveis de concentração, apesar de, com o entusiasmo natural da idade, revelarem inquietação perante a especulação da canção “do dia”. Foi possível observar que as atitudes dos alunos inicialmente, sem as atividades de música, estavam de certa forma desmotivados, sem grande interesse na disciplina, tendo consigo a agravante de que a maior parte dos alunos estavam a repetir o ano.

Durante as atividades propriamente ditas, e considerando os comportamentos dos alunos, na canção *En la Ciudad*, estes foram entusiastas, reagindo com aplausos e danças, divertindo-se com a canção e visivelmente entusiasmados com o facto de esta ser feita ao vivo, pela professora.

Aquando da elaboração prévia das atividades, foram encontradas algumas limitações que dificultaram o processo de construção da unidade didática: (1) a seleção de canções, (2) tempo limitado na construção de atividades e (3) falta de prática. Quanto à seleção de canções, tornou-se complicado eleger que canções apresentar à turma, dado que, por um lado, as músicas em espanhol têm menos domínio no quotidiano dos jovens desta idade, e por outro, o nível inicial em que a turma se encontrava tornou mais difícil a eleição de determinadas canções. Outro fator limitador da elaboração das atividades foi o tempo. Neste caso, e dado que foi necessário reorganizar a unidade didática para que esta se adaptasse melhor e com resultados mais positivos relativamente à motivação, existiu menos tempo disponível para a preparação adequada das atividades em si. Por fim, a falta de prática na elaboração de atividades didáticas revelou-se também uma limitação.

Penso não ter sido apenas na elaboração das atividades que surgiram dificuldades, pois na execução das mesmas, já em âmbito de sala de aula, ocorreram imprevistos que procuraram ser contornados da melhor maneira possível. Numa das intervenções existiu uma falha de luz constante ao longo dos 45 minutos de aula, impossibilitando a audição completa da canção e por sua vez, dificultando a realização da tarefa proposta. Outra dificuldade de execução da atividade ocorreu durante todas as intervenções, onde a disposição da sala de aula em si não permitia que os alunos visualisassem os vídeos numa posição correta, pois o quadro de projeção estava posicionado no fundo da sala, fazendo com que os alunos fossem obrigados a virar-se de cada vez que era necessário ver um vídeo ou um PowerPoint, criando burburinho, ruído e desconcentração geral.

Apesar das dificuldades sentidas ao longo das intervenções, acredito que as canções atuaram de forma positiva e motivadora para os alunos, onde estes se demonstraram mais participativos e interessados, revelando ainda uma crescente expectativa desde o momento que compreenderam que em cada aula existiria uma música para ser trabalhada. Encaravam como

uma atividade lúdica do seu agrado, chegando até a descarregar canções para o telemóvel que ouviam no tempo de intervalo.

Inglês

Estas notas de campo, elaboradas após as quatro intervenções de Inglês, pretendem refletir criticamente sobre o ocorrido ao longo da unidade didática constituinte do projeto de estágio. Nesta unidade didática foram elaboradas diversas atividades com canções que pretendiam explorar a compreensão auditiva, expressão oral, expressão escrita, componente cultural da língua e ainda a aprendizagem gramatical, através de tarefas distintas.

Durante as intervenções em sala de aula foi possível observar que os alunos se apresentavam bastante divertidos e motivados, reagindo de diversas formas: batendo o pé, cantando, seguindo a letra, batendo palmas, mandando calar os colegas, manifestando gosto pessoal pela música apresentada ou pelo artista e até entusiasmo pela aula com canções cantadas ao vivo, onde a turma, na sua totalidade, estava tranquila, pacífica e bastante atenta. Em todas as atividades com canções existiu um aumento da participação, procurando sempre intervir de forma ordeira e correta e com questões sobre a atividade a realizar.

Foram algumas as dificuldades sentidas na elaboração das atividades, devendo-se essencialmente aos factos de, na minha opinião, existir uma falta de prática nesse sentido e uma certa dificuldade na adaptação de atividades de canções. Esta última relaciona-se com a necessidade de trabalhar o máximo de competências diferentes em sala de aula, utilizando a canção como suporte mas tendo que a adaptar ao gosto e nível dos alunos. Por esse motivo, tornou-se complexo criar um leque de atividades diferente que conseguir trabalhar as canções escolhidas para esta unidade didática, essencialmente as canções cantadas ao vivo, onde se pretendia que fossem ouvidas apenas uma vez.

Relativamente as dificuldades sentidas quanto à execução propriamente dita, em algumas intervenções ocorreram imprevistos pontuais que limitaram o decorrer de certas atividades, mas a meu ver, não prejudicaram na totalidade as intervenções nem as tarefas propriamente ditas. Numa intervenção, existiram falhas no *pointer* utilizado para apontar no projetor as palavras e passar os diapositivos do PPT à distância. Num outro caso, as colunas de som estavam em más condições e a canção tornou-se menos perceptível mas a atividade foi exequível e ainda, devido a falhas na impressora, uma das fichas de trabalho levava a dificuldades na perceção do que era exigido, no entanto, todos estes imprevistos foram ultrapassados sem grandes dificuldades.

No geral, acredito que as atividades com canções na turma de Inglês foram bastante bem conseguidas, onde os alunos foram participativos, empenhados, divertidos e revelaram-se motivados para a aprendizagem de todas as temáticas trabalhadas na aula, com resultados positivos na avaliação final.

Anexo VI – materiais pedagógicos de Espanhol

Bebe – Ella

Ella se ha cansado de tirar la toalla
Se va quitando poco a poco telarañas
No ha dormido esta noche
Pero no está cansada
No miró a ningún espejo
Pero se siente to guapa

Hoy ella se ha puesto color en las
pestañas
Hoy le gusta su sonrisa
No se siente una extraña
Hoy sueña lo que quiere sin preocuparse
por nada
Hoy es una mujer que se da cuenta de su
alma

Hoy _____ que el mundo es
solo para ti
Que nadie puede hacerte daño
Nadie puede hacerte daño
Hoy _____ que el miedo
Se puede romper con un solo portazo
Hoy _____ reír porque tus ojos
Se han cansado de ser llanto, de ser
llanto
Hoy _____ reírte hasta de ti
Y ver que lo has logrado

Hoy _____ la mujer que te dé la
gana de ser
Hoy te _____
Como nadie te ha sabido querer
Hoy _____ *pa'lante*
Que *pa'atrás* ya te dolió bastante
Una mujer valiente, una mujer sonriente
Mira como pasa

Hoy no ha sido la mujer perfecta
Que esperaban a rotos sin pudores
Las reglas marcadas
Hoy ha calzado tacones para hacer sonar
sus pasos

Hoy sabe que su vida nunca más será un
fracaso

Hoy _____ que el mundo es
solo para ti
Que nadie puede hacerte daño
Nadie puede hacerte daño
Hoy _____ el cielo
Sin mirar lo alto que queda del suelo
Hoy _____ feliz aunque el invierno
sea frío
Y sea largo, y sea largo
Hoy _____ reírte hasta de ti
Y ver que lo has logrado

Hoy _____ que el mundo es
solo para ti
Que nadie puede hacerte daño
Nadie puede hacerte daño
Hoy _____ que el miedo
Se puede romper con un solo portazo
Hoy _____ reír porque tus ojos
Se han cansado de ser llanto, de ser
llanto
Hoy _____ reírte hasta de ti
Y ver que lo has logrado

A) Ir+a+infinitivo

**Lee el texto de la canción e intenta
rellenar los huecos.**





Bebe - Ella

Ella se _____ de tirar la toalla
Se va quitando poco a poco telarañas
No _____ esta noche
Pero no está cansada
No miró a ningún espejo
Pero se siente to guapa

Hoy ella se _____ color en las
pestañas
Hoy le gusta su sonrisa
No se siente una extraña
Hoy sueña lo que quiere sin preocuparse
por nada
Hoy es una mujer que se da cuenta de su
alma

Hoy vas a descubrir que el mundo es solo
para ti
Que nadie puede hacerte daño
Nadie puede hacerte daño
Hoy vas a comprender que el miedo
Se puede romper con un solo portazo
Hoy vas a hacer reír porque tus ojos
Se _____ de ser llanto, de
ser llanto
Hoy vas a conseguir reírte hasta de ti
Y ver que lo _____

Hoy vas a ser la mujer que te dé la gana
de ser
Hoy te vas a querer
Como nadie te _____ querer
Hoy vas a mirar *pa'lante*
Que *pa'atrás* ya te dolió bastante
Una mujer valiente, una mujer sonriente
Mira como pasa

Hoy nació la mujer perfecta
Que esperaban _____ sin pudores
Las reglas marcadas
Hoy _____ tacones para hacer
sonar sus pasos
Hoy sabe que su vida nunca más será un
fracaso

Hoy vas a descubrir que el mundo es solo
para ti
Que nadie puede hacerte daño
Nadie puede hacerte daño
Hoy vas a conquistar el cielo
Sin mirar lo alto que queda del suelo
Hoy vas a ser feliz aunque el invierno sea
frío
Y sea largo, y sea largo
Hoy vas a conseguir reírte hasta de ti
Y ver que lo _____

Hoy vas a descubrir que el mundo es solo
para ti
Que nadie puede hacerte daño
Nadie puede hacerte daño
Hoy vas a comprender que el miedo
Se puede romper con un solo portazo
Hoy vas a hacer reír porque tus ojos
Se han cansado de ser llanto, de ser
llanto
Hoy vas a conseguir reírte hasta de ti
Y ver que lo _____

B) Pretérito Perfecto

**Lee el texto de la canción e intenta
rellenar los huecos.**





En la ciudad

1. Escucha la canción y sigue la letra.

Aquí en la ciudad hay coches en las calles
Y turistas buscando lugares
En la ciudad tienes varios servicios, tiendas,
plazas y edificios
Pero para conocer este lugar
Todos estos nombres vas a tener que fijar

Si tienes hambre ve a un restaurante
Puedes pedir lo que quieras
Y cuando en la escuela oigas sonar
En los parques vas a jugar

Dispones de Correos
Donde puedes enviar cartas a tus abuelos
Vete por las aceras
Que utilizan los peatones, sin follones

Aquí en la ciudad hay coches en las calles
Y turistas buscando lugares
En la ciudad tienes varios servicios, tiendas,
plazas y edificios
Pero para conocer este lugar
Todos estos nombres vas a tener que fijar

Si te vas de compras hay almacenes,
Tiendas y supermercados
Coges el autobús en la parada
Y los viajes no son tan complicados

Pero si te sientes mal
Vas al Hospital, cuídate que es esencial
Y en la Comisaría
De Policía te van a ayudar si algo te ocurriera

Aquí en la ciudad hay coches en las calles
Y turistas buscando lugares
En la ciudad tienes varios servicios, tiendas,
plazas y edificios
Pero para conocer este lugar
Todos estos nombres vas a tener que fijar

Hay iglesias, museos, pasos de cebra y aseos
Todo hay en la ciudad
Farmacias, gasolineras, Bancos y carreteras
Esta es la realidad

Hay cines, estadios y teatros
Hay hoteles, rascacielos y cajeros automáticos

Aquí en la ciudad hay coches en las calles
Y turistas buscando lugares
En la ciudad tienes varios servicios, tiendas,
plazas y edificios
Pero para conocer este lugar
Todos estos nombres vas a tener que fijar

Ana Mécia Romão



Pongamos que Hablo de Madrid – Joaquín Sabina

Allá donde se cruzan los _____,
donde el _____ no se puede concebir,
donde regresa siempre el fugitivo,
pongamos que hablo de Madrid.

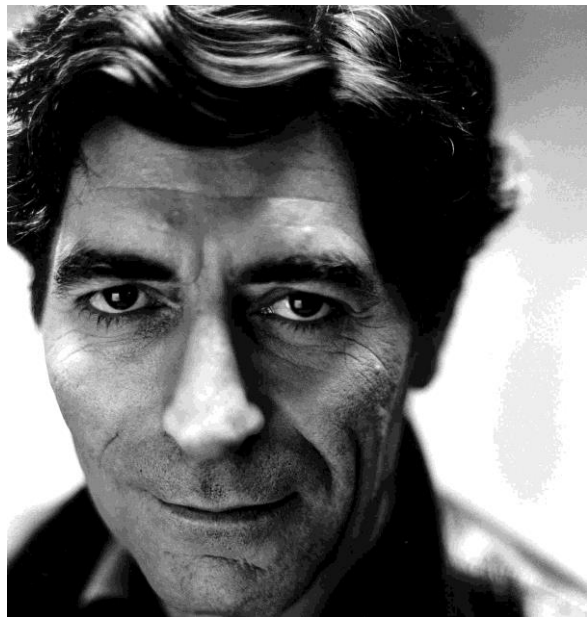
Donde el deseo _____ en ascensores,
un agujero queda para mí,
que me dejo la _____ en sus rincones,
pongamos que hablo de Madrid.

Las _____ ya no quieren ser princesas,
y a los niños les da por perseguir
el _____ dentro de un vaso de ginebra,
pongamos que hablo de Madrid.

Los _____ visitan al psiquiatra,
las estrellas se olvidan de salir,
la muerte viaja _____ blancas,
pongamos que hablo de Madrid.

El _____ es una estufa de butano,
la vida un _____ a punto de partir,
hay una jeringuilla en el _____,
pongamos que hablo de Madrid.

Cuando la muerte venga a visitarme,
que me lleven al _____ donde _____,
aquí no queda sitio para nadie,
pongamos que hablo de Madrid.



Al final, el cantante cambió el final de la canción:

“-¿Por qué cambió la última estrofa de "Pongamos que hablo de Madrid", en la que pedía que le enterraran en su tierra andaluza?

-Porque no podía seguir cantándola diciendo eso que ya no pienso. Madrid es mi casa, la ciudad que mejor me ha tratado, a la que más agradecido le estoy. No me quiero morir en ningún sitio, pero cambié la estrofa para decir: "Cuando la muerte venga a visitarme/no me despiertes, déjame dormir. /Aquí he vivido, aquí quiero quedarme." ”

(Entrevista aparecida en el diario ["La Vanguardia"](#), el 21 de Agosto de 1995)

¿Crees que a los madrileños les gusta Sabina?

1. Vas a visionar una pequeña entrevista a personas que hablan de Sabina titulada *Una Noche con Sabina*.

2. ¿Les ha gustado el concierto? ¿Qué más les ha gustado del concierto?

3. ¿Quién se siente nervioso a tocando en Madrid? ¿Quién lo dice?

4. ¿Qué edad tenía Joaquín Sabina en este concierto?

5. Siguiendo con la ciudad de Madrid, lee el siguiente texto que describe cómo llegar allí.

MADRID

A Madrid en avión se llega al aeropuerto de Barajas, desde ahí puedes coger un taxi, el metro o el autobús al centro de la ciudad. Si quieres conocer la ciudad, desde el centro puedes ir andando a muchos museos, tiendas, etc., pero es una ciudad que está bien comunicada y hay muchas estaciones de metro y paradas de autobús en casi todos los itinerarios con sitios de interés. Si quieres visitar los alrededores, también puedes usar el tren o el autobús e ir a Segovia, Toledo o Alcalá de Henares. Son ciudades que están cerca y puedes visitarlas en un día.



a) Imagina que vas a Madrid con tus compañeros de clase en una visita de dos días.

¿Qué lugares te gustaría visitar?

¿Cómo harías el viaje? ¿Qué medios de transporte utilizarías?

¿En qué estación del año te gustaría visitar Madrid?

Haz un pequeño texto describiendo tu viaje con todas las informaciones.

Ej. : En este viaje **voy a caminar** por las calles y **voy a coger** el metro para visitar las plazas.

¡OJO! – observa el ejemplo *voy a caminar*. **IR + a + infinitivo**

- b) En este viaje hay que llevar algunos objetos personales. Aquí tienes objetos que las personas suelen llevar en sus viajes. ¿Sabes qué es e cómo se dice en español cada uno de los objetos? Relaciona las imágenes con las palabras de la lista.

Carné de conducir ()

Mapa ()

Móvil ()

Maleta ()

Tarjeta de crédito ()

Llaves ()

Pasaporte ()

Ordenador ()

Bolso ()

Toalla ()

Gafas ()

Carné de identidad ()

Cartera ()

1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



11



12



13



14



c) ¿

Qué
otros
objetos
llevarías
en tu
viaje a
Madrid?

6. ¿Piensas que todas las ciudades españolas son como Madrid?
¿Qué diferencias piensas que hay con las ciudades portuguesas?
¿Qué personas viven en estas grandes ciudades? ¿Qué problemas puede haber?

a) Escucha ahora esta canción de **Manu Chao** intitulada *Clandestino*.

Solo voy con mi pena
Sola va mi condena
Correr es mi destino
Para burlar la ley

Perdido en el corazón
De la grande Babylón
Me dicen el clandestino
Por no llevar papel

Pa' una ciudad del norte
Yo me fui a trabajar
Mi vida la dejé
Entre Ceuta y Gibraltar

Soy una raya en el mar
Fantasma en la ciudad
Mi vida va prohibida
Dice la autoridad

Solo voy con mi pena
Sola va mi condena
Correr es mi destino
Por no llevar papel

Perdido en el corazón
De la grande Babylón
Me dicen el clandestino
Yo soy el quiebra ley

Mano negra clandestina
Peruano clandestino
Africano clandestino
Marihuana ilegal

Solo voy con mi pena
Sola va mi condena
Correr es mi destino
Para burlar la ley
Perdido en el corazón
De la grande Babylón
Me dicen el clandestino
Por no llevar papel

Argelino clandestino
Nigeriano clandestino
Boliviano clandestino
Mano negra ilegal

b) Habla con tu compañero sobre las palabras que no conoces. Intentad darles un significado.

c) ¿Qué significan estas expresiones del texto?

1 – “El corazón de la Grande Babylón”:

2 – “Mi vida la dejé entre Ceuta y Gibraltar”:

3 – “Soy una raya en el medio del mar”:

4 – “Fantasma de la ciudad”:

5 – “Mano negra”:

Anexo VII – materiais pedagógicos de Inglês

Big City Life - Mattafix

**Big City Life,
Me try fi get by,
Pressure nah ease up no matter how
hard me try.
Big City Life,
Here my heart have no base,
And right now Babylon de pon me
case.**

Designed, to keep me discreetly neatly
in the corner,
You'll find me with the flora and the
fauna and the hardship.
Back a yard is where my heart is still I
find it hard to depart this Big City Life.

[Chorus]

People in a show,
All lined in a row.
We just push on by,
Its funny,
How hard we try.

Take a moment to relax.
Before you do anything rash.

Don't you wanna know me?,
Be a friend of mine.
I'll share some wisdom with you.
Don't you ever get lonely,
From time to time
Don't let the system get you down

[Chorus]

Soon our work is done,
All of us one by one.
Still we live our lives,
As if all this stuff survives.

I take a moment to relax,
Before I do anything rash.

[Bridge]

The Linguist across the seas and the
oceans,
A permanent Itinerant is what I've
chosen.
I find myself in Big City prison, arisen
from the vision of mankind.



Empire State of Mind – Alicia Keys

Oh, New York
Oh, New York

Grew up **in** a town
That is famous as a place
Of movie scenes

Noise is always loud
There are sirens all around
And the streets are mean

If I can make it here
I can make it anywhere
That's what they say

Seeing my face **in** lights
Or my name **on** marquees
Found down **on** Broadway

Even if it ain't all it seems
I got a pocketful of dreams
Baby, I'm from

New York
Concrete jungle where dreams are made of
There's nothing you can't do
Now you're **in** New York

These streets will make you feel brand new
Big lights will inspire you
Hear it for New York
New York, New York

On the avenue
There ain't never a curfew
Ladies work so hard

Such a melting pot
On the corner selling rock
Preachers pray to god

Hail a gypsy cab
Takes me down **from** Harlem
To the Brooklyn bridge

Someone sleeps tonight
With a hunger for more than
An empty fridge

Imma make it by any means
I got a pocketful of dreams
Baby, I'm from

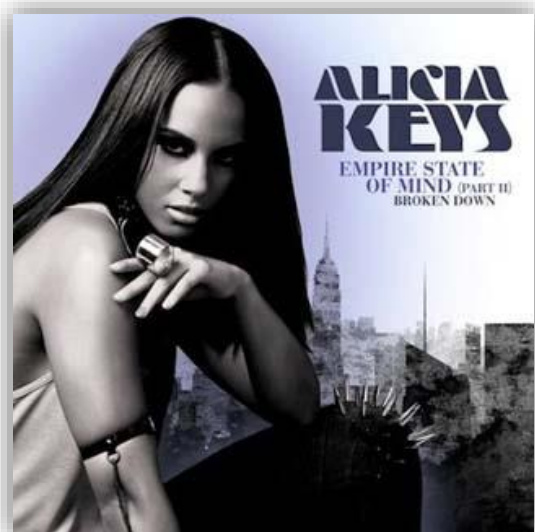
New York
Concrete jungle where dreams are made of
There's nothing you can't do
Now you're **in** New York

These streets will make you feel brand new
Big lights will inspire you
Hear it for New York
New York, New York

One hand in the air for the big city
Street lights, big dreams, all looking pretty
No place in the world that can compare
Put your lighters **in** the air
Everybody say yeah, yeah

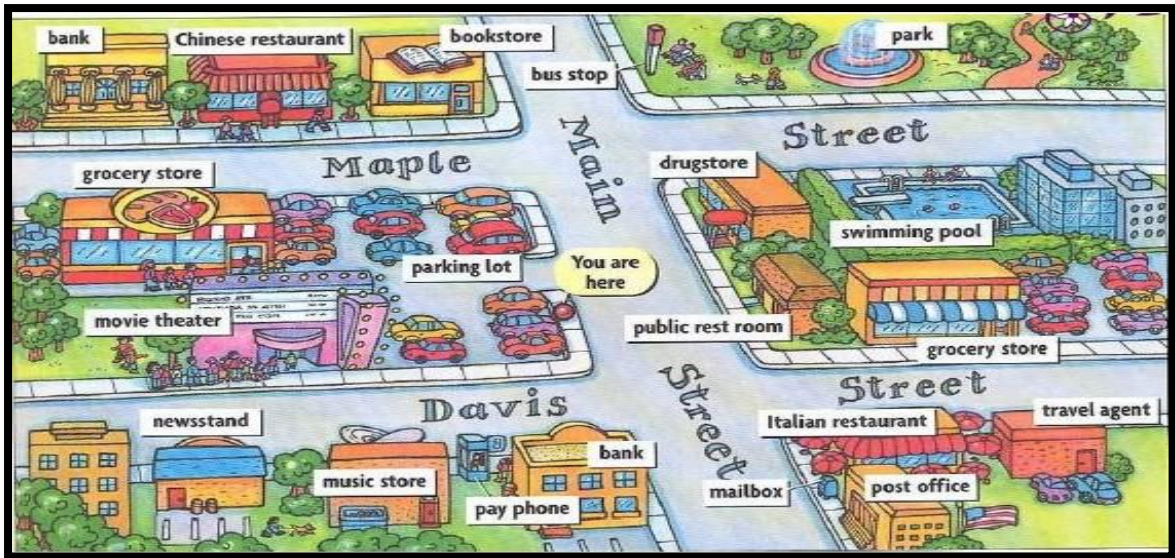
In New York
Concrete jungle where dreams are made of
There's nothing you can't do
Now you're **in** New York

These streets will make you feel brand new
Big lights will inspire you
Hear it for New York
New York, New York



Shopping Around Town - exercises

1. This is a map of *Happy Town*.



1.1

Write **T** (true) or **F** (false) in the next sentences.

- a) There are 3 banks in *Happy Town*. _____
- b) There isn't a park in Davis Street. _____
- c) There is a Chinese restaurant in Maple Street. _____
- d) There aren't 3 grocery stores in *Happy Town*. _____
- e) There is a Travel agency in Davis Street. _____
- f) There isn't a bank in Davis Street. _____

1.2 - **Complete** the sentences using these prepositions of place: **on, at, near, next to, in front of, in, between, behind, across**.

- a) There is a parking lot in Main Street.
- b) There is a newsstand _____ the music store.
- c) There are many people _____ the movie theatre.
- d) There is an Italian restaurant _____ the Public rest room.
- e) There is a book store _____ the parking lot.
- f) There is a bus stop _____ the park.
- g) There is a swimming pool _____ the drugstore.
- h) There is a mailbox _____ the Italian restaurant and the post office.

1.3 - **Pair work**: ask your colleague to locate these places in *Happy Town*, using the different prepositions of place.

Pay-phone – drugstore – Chinese restaurant – post office – book store – music store – grocery store

Don't Stop Believin' - Journey

1. Listen to the song *Don't Stop Believin'* performed by Journey.

1.1 Fill in the blanks in the lyrics with the **correct words**.

Just a small _____ girl
Livin' in a lonely world
She took the midnight _____ going
anywhere
Just a _____ boy
Born and raised in South Detroit
He took the midnight _____ going
anywhere

A singer in a smoky _____
The smell of wine and cheap perfume
For a smile, they can share the _____
It goes on and on and on and on

Strangers waiting
Up and down the _____
Their shadows searching in the night
_____, people
Living just to find emotion
Hiding somewhere in the night

Working hard to get my fill
_____ wants a thrill
Payin' anything to roll the dice
Just one more time

Some will win, some will lose
Some were born to sing the _____
Oh, the _____ never ends
It goes on and on and on and on

Strangers waiting
Up and down the _____
Their shadows searching in the night
_____, people

Living just to find emotion
Hiding somewhere in the night

Don't stop believin'
Hold on to the feelin'
_____, people

Don't stop believin'
Hold on to the feelin'
_____, people

Don't stop believin'
Hold on to the feelin'
_____, people

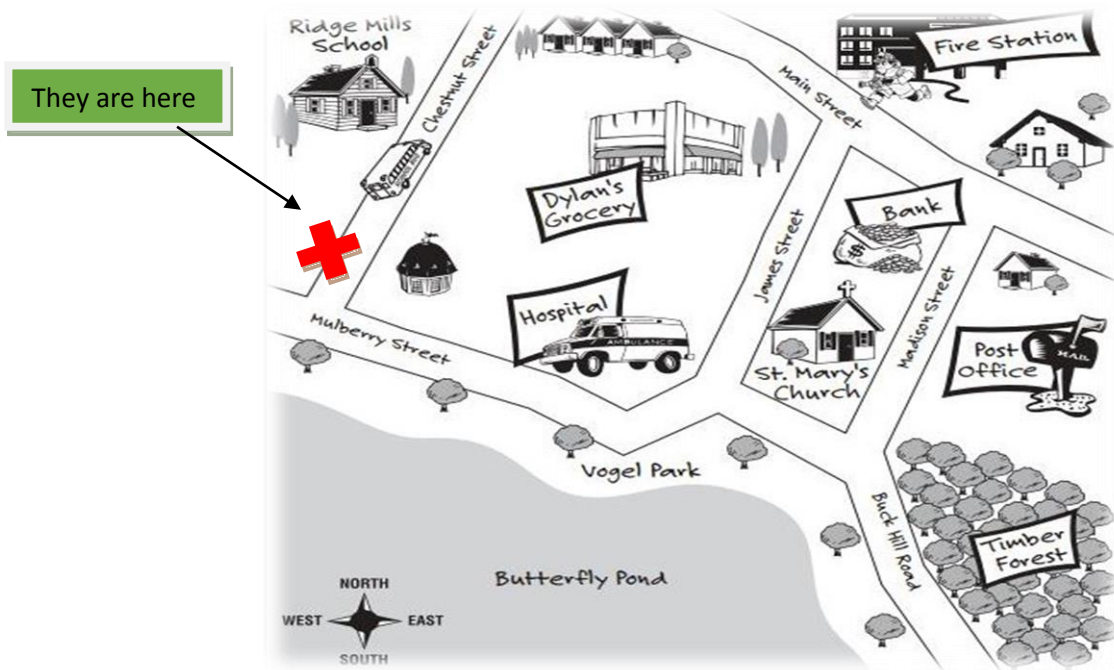


1.2 What is this song about?

1.3 Which means of transport are mentioned in the lyrics?

2. Imagine that the two characters at the beginning of the song meet and fall in love. They leave together at the last train station and decide to go on an adventure but they are lost and need to go to the bank. They decide to ask for directions and they run into you.

2.1 What directions would you give? Don't forget to use the **imperative form**.



First, _____

Jessie J - Price Tag

Seems like everybody's got a price,
I wonder how they sleep at night..
When the sale¹ comes first,
And the truth² comes second,
Just stop, for a minute and
Smile!
Why is everybody so serious?!
Acting so damn mysterious,
You got your shades on your eyes.
And your heels so high
That you can't even have a good time.

Everybody look to their left,
Everybody look to their right!
Can you feel that?
We'll pay them with love tonight...

It's not about the money, money, money,
We don't need your money, money,
money.

We³ just wanna make the world dance⁴,
Forget about the price tag.
Ain't about the cha-ching cha-ching.
Ain't about the ba-bling ba-bling,
Wanna make the world dance⁴,
Forget about the price tag.

We need to take it back in time,
When music⁵ made us all UNITE!
And it wasn't low blows, and videos,
Am I the only one gettin'... tired?

Why is everybody so obsessed?
Money can't buy us happiness.
Can we all slow down and enjoy right now?
Guaranteed we'll be feelin'⁶ all right.

Everybody look to their left,
Everybody look to their right!
Can you feel that,
We'll pay them with love tonight...

It's not about the money, money, money,
We don't need your money, money,
money.

We³ just wanna make the world dance⁴,
Forget about the price tag.
Ain't about the cha-ching cha-ching.
Ain't about the ba-bling ba-bling,
Wanna make the world dance⁴,
Forget about the price tag.

La la la la la la... Price tag! (4x)

It's not about the money, money, money,
We don't need your money, money,
money.

We³ just wanna make the world dance⁴,
Forget about the price tag.
Ain't about the (ha!) cha-ching cha-ching.
Ain't about the (yeah!) ba-bling ba-bling,
Wanna make the world dance⁴,
Forget about the price tag.



1. Listen to the song *Price Tag* performed by your teacher and written by **Jessie J**.

1.1 - Some of the words you listened are not in the original lyrics. Underline the words that are different and complete the chart above with the connections between the original and the live version.

Original version		Live version
1) _____	→	a) _____
2) _____	→	b) _____
3) _____	→	c) _____
4) _____	→	d) _____
5) _____	→	e) _____
6) _____	→	f) _____

1.2 – You are going to listen to the song one more time, but now with the original lyrics. Pay attention to the lyrics and try to interpret the song content.

What does the sentence “forget about the price tags” mean? What does this song stand for? How does it relate with the topic of the unit?

Questions for the debate

Do you think money is important? Why?
Do you feel you spend too much money on things you don't need? What kind of things?
What would you buy with a million dollars?
Are there some things money can't buy? Like what?
Do you think consumerism is a problem nowadays? Why?

Sandi Thorn – I Wish I Was a Punk Rocker

Oh I wish I was a punk rocker with flowers in my hair
In 77 and 69 revolution was in the air
I was born too late into a world that doesn't care
Oh I wish I was a punk rocker with flowers in my hair

When the head of state didn't play guitar,
Not everybody drove a car,
When music really mattered and when radio was king,
When accountants didn't have control
And the media couldn't buy your soul
And computers were still scary and we didn't know everything

[Chorus]

When pop-stars still remained a myth
And ignorance could still be bliss
And when God Saved the Queen she turned a whiter
shade of pale
When my mom and dad were in their teens
And anarchy was still a dream
And the only way to stay in touch was a letter in the mail

[Chorus]

When record shops were still on top
And vinyl was all that they stocked
And the super info highway was still drifting out in space
Kids were wearing hand me downs,
And playing games meant kick around
And footballers still had long hair and dirt across their
face

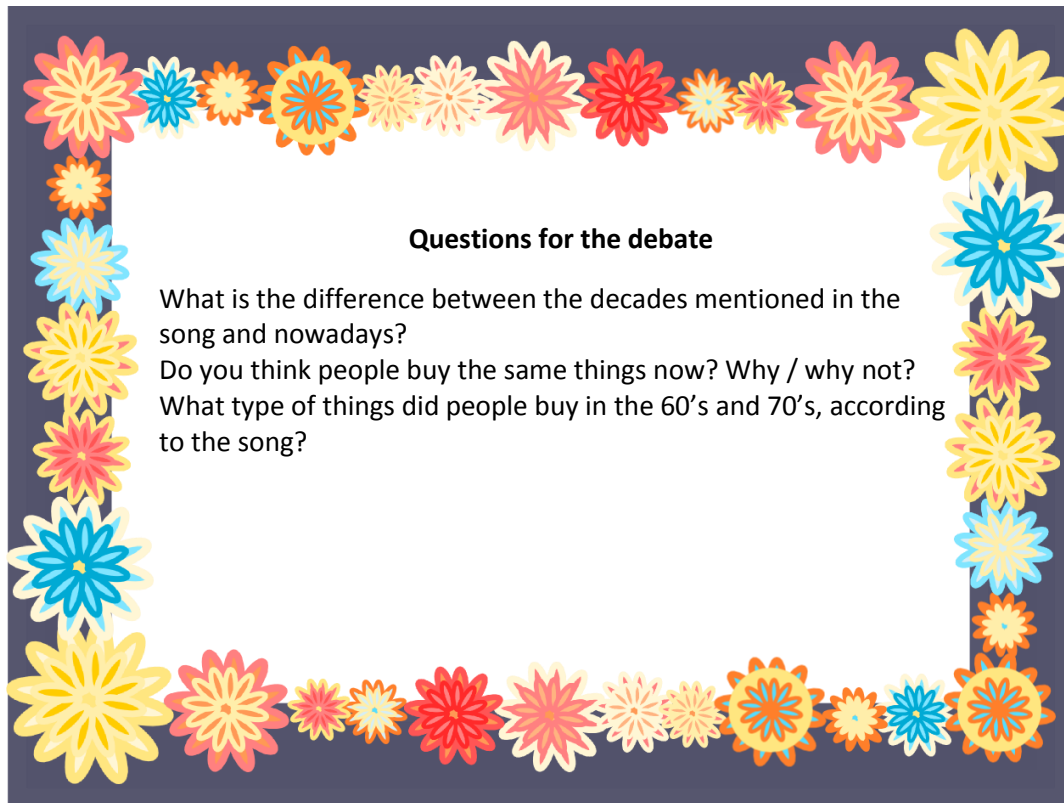
[Chorus]

I was born too late to a world that doesn't care
Oh I wish I was a punk rocker with flowers in my hair...



2. **Listen** to the song *I Wish I Was a Punk Rocker* and **follow the lyrics**. **Underline** the words or expressions you don't understand.

2.1 Think about the main idea of this song. What is the song about? What does the sentence 'I wish I was a punk rocker with flowers in my hair' mean?



Questions for the debate

What is the difference between the decades mentioned in the song and nowadays?

Do you think people buy the same things now? Why / why not?

What type of things did people buy in the 60's and 70's, according to the song?

2.2 **Write a small text** explaining the difference between consumerism as you know it (nowadays) and consumerism in the 60's and 70's.

Dig a Little Deeper – Princess and the Frog (Mama Odie)

Mama Odie:

Don't matter what you look like
Don't matter what you wear
How many rings you got on your
finger

We don't care

Choir: (No we don't care)

Don't matter where you come from
Don't even matter what you are
A dog, a pig, a cow, a goat
Had 'em all in here
(we had 'em all in here)

And they all knew what they wanted
What they wanted me to do
I told 'em what they needed
Just like I be telling you

You got to dig a little deeper
Find out who you are
You got to dig a little deeper
It really ain't that far

When you find out who you are
You'll find out what you need
Blue skies and sunshine guaranteed
You got to dig (dig)
You got to dig (dig)

Prince Froggy is a rich little boy
You wanna be rich again
That ain't gonna make you happy now
Did it make you happy then? No!
Money ain't got no soul
Money ain't got no heart
All you need is some self-control
Make yourself a brand new start

You got to dig a little deeper
Don't have far to go
You got to dig a little deeper
Tell the people Mama told you so

Can't tell you what you'll find
Maybe love will grant you peace of
mind
Dig a little deeper and you'll know

Miss Froggy, might I have a word?
You's a hard one, that's what I heard
Your daddy was a loving man
Family through and through
You your daddy's daughter
What he had in him you got in you

You got to dig a little deeper
For you it's gonna be tough
You got to dig a little deeper
You ain't dug near far enough

Dig down deep inside yourself
You'll find out what you need
Blue skies and sunshine guaranteed
Open up the windows
Let in the light children
(Blue skies and sunshine)
(Blue skies and sunshine)

Tiana: Blue skies and sunshine
Mama Odie: Guaranteed
Choir: (Ahhh...)



Watch the video and follow the lyrics.

1.1 Think about the main idea of this song. What is the song about? What does the sentence 'dig a little deeper' mean?

1. After thinking about the differences between *what you want* vs. *what you need* in life, write a short text having in mind the following questions:

Imagine you have a million dollars...

- **What do you do?**
- **How do you spend your money?**
- **Will you be happier?**



Anexo VIII – Inquéritos por questionário

Inglês

Inquérito por Questionário

1. Na tua opinião, como é mais fácil aprender Inglês? (escolhe apenas uma)

- Com canções ☐
- A ler textos ☐
- A falar ☐
- Com jogos ☐
- A copiar ☐
- A escrever ☐
- A ouvir diálogos ☐
- Outra: _____

2. Enumera de 1 a 5 quais as atividades que mais gostaste de fazer nas aulas de Inglês (1 - não gostei / 2 – gostei pouco / 3- gostei / 4 – gostei muito / 5-adorei).

Ver vídeos ☐
Ouvir música ☐
Jogos interativos no *Powerpoint* ☐
Descrever imagens ☐
Debates ☐

Outro: _____

Justifica a que gostaste mais: _____

Justifica a que gostaste menos: _____

3. Gostaste de ouvir música nas aulas de Inglês?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, porquê?

Relaxa-me ☐

Motiva-me ☐

Diverte-me ☐

Outro: _____

Se não, porquê?

Custa-me a entender ☐

Gosto mais de músicas em Inglês ☐

Prefiro outro tipo de atividades ☐

Outro: _____

4. Qual foi a música que mais gostaste de ouvir nas aulas de Inglês?

Mattafix – *Big City Life* ☐

Alicia Keys - *Empire State of Mind* ☐

Journey – *Don't Stop Believin'* ☐

Ana Romão – *Price Tag* ☐

Ana Romão – *I Wish I Was a Punk Rocker* ☐

Princess and the Frog – *Dig a Little Deeper* ☐

Nenhuma ☐

Todas ☐

5. Na aula com música ao vivo ouviste 2 músicas: assinala qual gostaste mais.

Price Tag ☐

Justifica: _____

I Wish I Was a Punk Rocker ☐

Justifica: _____

6. Na música *Price Tag*, como te sentiste quando ouviste a música?

Interessado ☐

Motivado ☐

Entusiasmado ☐
Divertido ☐
Animado ☐
Alegre ☐
Triste ☐
Desinteressado ☐
Outro: _____

7. Que conteúdos aprendeste com esta canção cantada pela professora?

Vocabulário sobre a cidade ☐
Consumismo nos dias de hoje ☐
Preposições de lugar ☐
Outro: _____

8. Que conteúdos aprendeste com a canção *Empire State of Mind*, da cantora Alicia Keys?

Vocabulário sobre a cidade ☐
Pronomes relativos ☐
Past continuous ☐
Outro: _____

Muito obrigada! 😊

Espanhol

Inquérito por Questionário

1. Na tua opinião, como é mais fácil aprender Espanhol? (escolhe apenas uma)

Com canções ☐
A ler textos ☐
A falar ☐
Com jogos ☐
A copiar ☐
A escrever ☐
A ouvir diálogos ☐
Outra: _____

2. Enumera de 1 a 5 quais as atividades que mais gostaste de fazer nas aulas de Espanhol (1 - não gostei / 2 – gostei pouco / 3- gostei / 4 – gostei muito / 5-adorei).

Ver vídeos ☐
Ouvir música ☐
Jogos interativos no *Powerpoint* ☐
Descrever imagens ☐
Praticar diálogos (pergunta-resposta) ☐

Outro: _____

Justifica a que gostaste mais: _____

Justifica a que gostaste menos: _____

3. Gostaste de ouvir música nas aulas de Espanhol?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, porquê?

Relaxa-me ☐

Motiva-me ☐

Diverte-me ☐

Outro: _____

Se não, porquê?

Custa-me a entender ☐

Gosto mais de músicas em Inglês ☐

Prefiro outro tipo de atividades ☐

Outro: _____

4. Qual foi a música que mais gostaste de ouvir nas aulas de Espanhol?

Joaquín Sabina – *Pongamos que Hablo de Madrid* ☐

Manu Chao - *Clandestino* ☐

Bebe – *Ella* ☐

Ana Romão – *En la Ciudad* ☐

Nenhuma ☐

Todas ☐

5. Na aula sobre 'Madrid' ouviste 2 músicas: assinala qual gostaste mais.

Joaquín Sabina – *Pongamos que Hablo de Madrid* ☐

Justifica: _____

Manu Chao - *Clandestino* ☐

Justifica: _____

6. Na música *En la Ciudad*, como te sentiste quando ouviste a música?

Interessado ☐
Motivado ☐
Entusiasmado ☐
Divertido ☐
Animado ☐
Alegre ☐
Triste ☐
Desinteressado ☐
Outro: _____

7. Que conteúdos aprendeste com esta canção cantada pela professora?

Vocabulário sobre a cidade ☐
ir+a+infinitivo ☐
Imperativo ☐
Outro: _____

8. Que conteúdos aprendeste com a canção *Ella*, da cantora Bebe?

Vocabulário ☐
Pretérito perfecto ☐
Ir+a+infinitivo ☐
Outro: _____

Muito obrigada! 😊